

E do gesto se faz mundo

Aprender/ensinar Filosofia em LGP

Maria de Fátima Costa de Sá Correia

Tese apresentada à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Doutora em Ciências da Educação

Professora Doutora Orquídea Coelho

Professor Doutor António Manuel Magalhães

Professora Doutora Andrea Benvenuto

Texto escrito conforme o Acordo Ortográfico.

Nas citações das obras escritas, ou traduzidas, em/para português, cuja edição é anterior à entrada em vigor do Acordo Ortográfico, mantive a grafia original.

As traduções para português dos extratos citados são da minha responsabilidade.

As datas indicadas referem-se às edições das citações.

Dedicatória

A toda a comunidade Surda. Em especial à comunidade Surda portuguesa com quem tenho convivido, que me aceitou sem reservas e a quem devo um enriquecimento pessoal e cultural.

Agradecimentos

À Professora Doutora Orquídea Coelho e ao Professor Doutor António Manuel Magalhães, docentes da FPCEUP, respetivamente orientadora e co-orientador, à Professora Doutora Andrea Benvenuto, da EHESS, co-orientadora, por terem confiado em mim e terem aceite o desafio de me acompanhar nesta aventura, apoiando-me, enriquecendo-me com os seus conhecimentos, corrigindo-me e vigiando-me nos meus desvios. À Professora Doutora Andrea Benvenuto agradeço também o ter-me dado a possibilidade de participar no seminário *Sciences sociales et surdité: travaux en cours de jeunes chercheurs*, na  cole des Hautes  tudes en Sciences Sociales.

 s/aos gestuantes de LGP que comigo colaboraram nesta investigação permitindo-me trabalhar a sua língua pois sem elas/es esta tese não passaria de uma simples ideia.

  Joana Cotim, que além de ter colaborado na produção do *corpus* foi a autora da adaptação do Resumo.

 s/aos minhas/meus antigas/os alunas/os com quem passei dos momentos mais gratificantes e enriquecedores da minha vida de docente e sem as/os quais a ideia desta tese nunca teria acontecido.

  Dina e   Júlia Maria que desde 2004, data dos meus primeiros contactos com estudantes Surdas/os, responderam a todas as minhas dúvidas com uma paciência infinita e satisfizeram a minha ânsia de saber mais e mais.

 s docentes e aos docentes da Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação da Universidade do Porto, com quem tive o prazer de conviver e que sempre me incentivaram e me enriqueceram com as nossas conversas.

Ao Bruno Mendes, ao João Araújo, ao Ricardo Magalhães e ao Z  Rebel, pela disponibilidade incondicional e pelo apoio técnico decisivo.

Aos elementos do GAPE com quem partilhei momentos de enriquecimento intelectual e bons momentos de confraternização, em especial a Maria João, o Alexandre e o Z .

A todas as companheiras e a todos os companheiros desta aventura, em especial   Helena Barbieri, companheira de todos os dias, interlocutora sempre atenta com quem troquei ideias sobre tudo e com quem vivi momentos de grande enriquecimento; ao Ricardo Morales, ao Cosmin Ionut, pela amizade, pela partilha de conhecimento, pelas conversas enriquecedoras que tivemos e pelos momentos de convívio.

À Ana Cristina, à Eunice e à Rita que me aceitaram no seu ambiente de trabalho e me proporcionaram um acolhimento inesquecível.

À família por estar sempre lá: meu porto de abrigo seguro e caloroso em todos os momentos. Obrigada pelo amor e carinho com que me envolve e pela paciência com que me atura.

E do gesto se faz mundo. Aprender/ensinar Filosofia em LGP

Resumo

Esta investigação tem como finalidade estudar a legitimidade e a viabilidade de construir o discurso filosófico em LGP numa aula de Filosofia do ensino secundário, em contexto de surdez.

Partindo de um prévio esclarecimento acerca dos conceitos de língua, língua gestual, filosofia e da relação entre língua e filosofia, constituí como objeto de estudo a língua gestual portuguesa a partir da fala de alguns/as gestuantes Surdos/as. Procurei perceber que recursos linguísticos são utilizados por essas/es gestuantes Surdas/os para resolverem o problema linguístico-cognitivo da não existência de léxico filosófico *standard* que cubra todos os conceitos filosóficos.

A problemática e as perspetivas epistemológicas conduziram à criação de um *corpus* de produções gestuais a partir de textos filosóficos, apresentando cada um deles um conceito sem termo linguístico correspondente em língua gestual portuguesa ou cujo signo gestual remeta para um sentido diferente do sentido filosófico presente no texto. Foi produzido um dispositivo para a recolha e análise da informação constituído pela gravação das produções gestuais em vídeo e a construção de grelhas de transcrição e quadros de categorização da informação.

A investigação permitiu-me justificar a legitimidade do discurso filosófico em língua gestual portuguesa e a análise do *corpus* construído permitiu-me concluir a sua viabilidade tendo constatado que as/os gestuantes Surdas/os que colaboraram neste trabalho recorreram preferencialmente à composição e empréstimo interno como forma de resolver o problema, embora uma minoria tivesse utilizado a dactilologia. Estas conclusões sugerem a necessidade de alargar o estudo a mais conceitos e a um número maior de gestuantes.

Abstract

This work aims to study the legitimacy and viability of constructing philosophical discourse in a class philosophy in high school with Deaf students.

This study starts with the analysis of the concepts of language, sign language, philosophy and the relationship between language and philosophy, thus establishing object of study as the object of study the Portuguese sign language on the basis of the speech of some native signers. We aimed to to identify what linguistic resources are used by these Deaf signers to solve the linguistic and cognitive problem of non-existence of standard philosophical lexicon covering philosophical concepts.

The problematic and the epistemological perspectives led to the creation of a corpus of sign productions based on philosophical texts. Each text had a concept with no corresponding linguistic term in Portuguese sign language or that refers to a different sense of the philosophical meaning in the text. A reserch device has been produced and developed for the collection and analysis of information. This device is constituted of sign productions video recordings and of the construction of transcription grille and frames for the categorization of information.

The findings allowed to justify the legitimacy of philosophical discourse in Portuguese sign language's.

Furthermore, the analysis of the corpus allowed to conclude its viability and found that the Deaf signers who collaborated in this research preferably use composition and internal loan as a way to solve the problem, although a minority had used dactylology. These findings suggest the need to enlarge the study to more concepts and to a larger number of signers.

Resumé

Ce travail vise à étudier la légitimité et la viabilité de la construction du discours philosophique en langue des signes portugaise dans une classe de philosophie de l'enseignement secondaire, en contexte de surdité.

A partir d'une clarification préalable des concepts de langue, langue des signes, philosophie et de la relation entre la langue et la philosophie, a été établi comme objet d'étude la langue des signes portugaise, en partant du discours de quelques signeurs Sourds.

On a essayé de se rendre compte quelles ressources linguistiques sont utilisées par ces signeurs Sourds pour résoudre le problème linguistique et cognitive de la non-existence de lexique philosophique standard couvrant tous les concepts philosophiques.

La problématique et les perspectives épistémologiques ont conduit à la création d'un corpus de productions gestuelles à partir de textes philosophiques, dont chacun a un concept sans terme linguistique correspondante en langue des signes portugaise ou qui se réfère à un sens différent du sens philosophique présent dans le texte. Un dispositif a été produit pour la collecte et l'analyse de l'information constitué par l'enregistrement vidéo des productions signées, la construction d'une grille de transcription et cadres pour la catégorisation de l'information.

La recherche nous a permis de justifier la légitimité du discours philosophique en langue des signes portugaise et l'analyse du corpus nous a permis de conclure sa faisabilité; on a conclu que les signeurs Sourds qui ont collaboré à ce travail ont utilisé de préférence la composition et le prêt interne comme moyen de résoudre le problème, même si une minorité avait utilisé la dactilologie. Ces résultats suggèrent la nécessité d'étendre l'étude à d'autres concepts et à plus grand nombre de signeurs.

Resumo em LGP



Resumo em LGP

(DVD)

Índice

Dedicatória.....	v
Agradecimentos	vii
Resumo	ix
Abstract.....	xi
Resumé	xiii
Resumo em LGP.....	xv
Abreviaturas.....	xxii
Índice de Figuras	xxiii
Introdução.....	1
Parte I – Fundamentação e construção da problemática.....	9
Capítulo I. As fundações – suporte teórico-concetual	9
1. A Língua.....	9
Linguagem, língua e fala (perspetiva saussuriana)	10
Língua e pensamento – pensamento e linguagem: que relação?	17
Relação da linguagem com outras capacidades cognitivas	26
Perspetiva cartesiana e cognitiva-funcional	26
Língua e cultura – bilinguismo/biculturalismo:.....	40
Bilinguismo/biculturalismo Surdo	44
Língua e poder	49
Línguas gestuais.....	52
Visões acerca das LG	53
Gesto, sign/signe/seña/sinal e gesture/geste	58
Língua minoritária, primeira língua, língua natural, língua materna	60
Descrição/Definição das LG	67
Modelo semiogenético de Cuxac – hipótese da bifurcação de <i>visées</i>	111
A Língua Gestual Portuguesa (LGP)	121
2. A filosofia.....	125
Filosofia e língua	125

A questão da escrita na tradição filosófica ocidental.....	130
Uma visão de filosofia – conhecimento e atividade	136
Filosofia e metáfora. A metáfora na filosofia	140
O ensino da filosofia. A didática da filosofia	149
O programa de Filosofia do ensino secundário - a filosofia do Programa de Filosofia	156
Capítulo II. Levantamento da estrutura – construindo a problemática.....	163
O processo de aprendizagem/ensino da disciplina de Filosofia em contexto de surdez – legitimidade e viabilidade de construir o discurso filosófico em LGP.....	163
A questão da tradução.....	165
Dificuldades inerentes à tradução entre línguas da mesma modalidade:.....	166
Dificuldades gerais.....	166
Dificuldades específicas na tradução de textos filosóficos	172
Dificuldades inerentes à tradução entre línguas de modalidade diferente na tradução de textos filosóficos	174
Soluções tradicionalmente praticadas nas aulas de Filosofia em contexto de surdez.....	176
Alternativas de solução	180
Parte II – Pressupostos epistemológicos e metodológicos	189
Capítulo I. Enquadramento epistemológico e metodológico – pressupostos	189
A investigadora na investigação	192
Conhecimento situado – subjetividade/objetividade; objetividade forte.....	199
Especificidade das ciências do social face às ciências da natureza.....	205
Linguagem como criadora de realidade na investigação.....	208
Ciência como prática social.....	209
Ciência comprometida – impossibilidade de uma ciência <i>value-free</i> – os valores na construção da ciência.....	212
Unidade do real investigado – implicações: áreas de investigação e não «reservas de caça»	216
Áreas da investigação	217
Ciências da educação/ciências do social.....	217
Estudos Surdos.....	220

Linguística da LGP	222
Capítulo II - Da <i>theoria</i> para a <i>empiria</i>	227
Construção do dispositivo de investigação.....	232
1. Critérios de seleção das/dos gestuantes/colaboradoras/es	232
Caraterização das/dos gestuantes/colaboradoras/es	238
Critérios de seleção dos conceitos filosóficos	239
Critérios de escolha dos textos filosóficos.....	243
2. Recolha da informação	245
Objetivos	245
Descrição do <i>corpus</i>	247
3. Procedimento	248
Realização de um pré-teste.....	248
Recolha de informação para a construção do <i>corpus</i>	250
Realização e condições técnicas	250
Recolha de informação – 1ª fase	250
Recolha de informação – 2ª fase	253
A questão da transcrição – Especificidades/dificuldades da transcrição de uma LG para uma LV	254
Glosa e interpretação	264
Transcrição em colaboração com uma pessoa Surda.....	267
Sistemas de escrita e transcrição	268
Sistemas de notação manuais.....	269
Sistemas de escrita monolineares e multilineares	271
Editores multimédia	272
Sistema de transcrição adotado	273
Meio gráfico de notação. Convenções adotadas	274
Capítulo III – Análise e discussão do material empírico.....	277
1. Análise do <i>corpus</i>	277
Análise por texto/conceito da produção em LGP realizada por gestuante	277
Primeira fase	278
Texto1 (conceito de raciocínio).....	278
Texto 2 (conceito de racional).....	281
Texto 3 (conceito de racionalismo)	283

Texto 4 (conceito de razão)	287
Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP o texto proposto em LP	291
Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i>	292
Síntese dos Recursos linguísticos utilizados para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i>	294
Identificação de eventuais metáforas no <i>corpus</i>	296
Discussão da informação obtida a partir da análise do material empírico (<i>corpus</i>)	298
Produções de AC	301
Análise das produções por texto/conceito	301
Texto 1 (conceito de raciocínio)	301
Texto 2 (conceito de racional)	302
Texto 3 (conceito de racionalismo)	302
Texto 4 (conceito de razão)	302
Duração das produções	302
Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o texto proposto em LP	303
A figura seguinte (Figura 22) sintetiza os recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP cada um dos textos em LP que lhe foi proposto.	303
Recursos linguísticos utilizados por AC para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i>	303
Síntese dos Recursos linguísticos utilizados para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i>	304
Caraterização das produções de AC	305
Segunda fase	305
Texto 1 (conceito de raciocínio)	305
Texto 2 (conceito de racional)	306
Texto 3 (conceito de racionalismo)	308
Texto 4 (conceito de razão)	309
Discussão da informação obtida	311
Considerações finais	314
Questões emergentes da análise - Condicionais/limitações do procedimento adotado	314
Conclusões	317
Referências bibliográficas	325
Apêndices	349

Apêndice 1. <i>Corpus</i>	349
Apêndice 2. Ficha de colaboradores e consentimento informado.	349
Apêndice 3. Pré-teste.	349
Apêndice 4. Guião da primeira fase.....	349
Apêndice 5. Guião da segunda fase.	349
Apêndice 6. Transcrições.....	349

Abreviaturas

ABSL – Al-Sayyid Bedouin Sign Language (língua gestual Al-Sayyid Bedouin)

ASL – American sign language (língua gestual americana)

ASP – Associação de Surdos do Porto

AUSL – Australian sign language (língua gestual australiana)

BSL – British sign language

EREBAS – Escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos

ESEC – Escola Superior de Educação de Coimbra

EGI – Estruturas de grande iconicidade

LG – Língua gestual

LGG – Língua gestual grega (Ελληνική νοηματική γλώσσα)

LGP – Língua gestual portuguesa

LP – Língua portuguesa

LSF – Langue des signes Française (língua gestual francesa)

LV – Língua vocal

NEE – Necessidades educativas especiais

UL – Unidade lexemática

UT – Unidade de *transfert*

VGT – Vlaamse gebarentaal (língua gestual flamenga)

WFD – World Federation of the Deaf

Índice de Figuras

Figura 1 – Algumas configurações da mão em LGP (Amaral <i>et alii</i> , 1994: 70).....	83
Figura 2 – Áreas de articulação dos gestos na cabeça, pescoço, tronco e membros da/do gestuante em LGP (Amaral <i>et alii</i> , 1994: 77).....	84
Figura 3 – Síntese das áreas de articulação mais frequentes em LGP (Amaral <i>et alii</i> , 1994: 76).....	84
Figura 4 – Utilização do espaço de gestuação (horizontal e vertical) em LGP (Amaral <i>et alii</i> , 1994: 80).	85
Figura 5 - Helicóptero em LGP (<i>in</i> Dicionário de Língua Gestual Portuguesa, 2010:)	95
Figura 6 - Helicóptero em LSF (<i>in</i> Bouvet, 2011:17)	95
Figura 7 – caracterização das(os) gestuantes/colaboradoras(es).....	239
Figura 8 - Signo gestual para ‘razão’ em LGP.	242
Figura 9 - signo gestual para ‘verdade’ em LGP.....	243
Figura 10 – Grelha de transcrição 1ª fase.	252
Figura 11 – Grelha de transcrição 2ª fase.	254
Figura 12 - Sistemas de escrita e transcrição [<i>in</i> Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002), adap.].....	269
Figura 13 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP o texto proposto em LP.....	291
Figura 14 – Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i> – texto 1 / conceito de raciocínio.	292
Figura 15 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i> – texto 2 / conceito de racional.	293
Figura 16 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i> – texto 3 / conceito de racionalismo.	293
Figura 17 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico <i>standard</i> – texto 4 / conceito de razão.	294
Figura 18 – Quadro síntese dos recursos utilizados – dactilologia.....	294
Figura 19 - Quadro síntese dos recursos utilizados – signos gestuais <i>standard</i>	295

Figura 20 – Duração das produções em LGP 1ª fase.	298
Figura 21 – Duração das produções em LGP, de AC 1ª fase.	302
Figura 22 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o texto proposto em LP.....	303
Figura 23 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de raciocínio.	303
Figura 24 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de racional.	304
Figura 25 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de racionalismo.	304
Figura 26 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de razão.....	304
Figura 27 – Quadro síntese dos recursos utilizados por AC – dactilologia.....	304
Figura 28 – Quadro síntese dos recursos utilizados por AC – signos gestuais <i>standard</i>	305
Figura 29 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o texto proposto em LP.....	312
Figura 30 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de raciocínio.....	312
Figura 31 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de racional.	313
Figura 32 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de racionalismo.	313
Figura 33 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de razão.	313

Introdução

“«We» cannot integrate «them» so long as «we» remain «we»; «we» must be loosened up to create a new common space in which «they» can be accommodated and become part of a newly reconstituted «we»”¹ (Parekh, 2002: 204).

Pretendo começar esta introdução usando as palavras de Chandler: “we cannot write «without bias», but we can learn to become more aware of our biases, to make them more explicit for others, and to reflect critically on their implications. This is an aim which tends to distinguish social science from such arts as literary criticism”² (Chandler, 1995). No sentido de explicitar os meus vieses vou expô-los desde já.

Em primeiro lugar vou esclarecer a pessoa gramatical em que o discurso foi redigido. A narrativa científica apoia-se em três ordens discursivas: discurso da comunidade científica (nós), o discurso do/a investigador/a (eu) e o discurso empírico. O uso do ‘nós’ traduziria, portanto, quer o reconhecimento da pertença do/a investigador/a a uma comunidade académica, quer o reconhecimento do papel dessa comunidade na realização do trabalho e o uso do ‘eu’, o discurso do/a investigador/a. No entanto, de acordo com os pressupostos epistemológicos que defendo, e exponho no capítulo I da Parte II, o discurso do/a investigador/a subsume o discurso da comunidade científica. Desse modo, no decurso desta tese, será utilizada a primeira pessoa do singular que me atribui a responsabilidade por tudo o que é afirmado, bem como pelas escolhas da comunidade académica que mobilizo.

Utilizo a designação língua vocal (doravante LV) e não língua oral na medida em que as línguas gestuais (doravante LG) são línguas orais e a cultura Surda uma «cultura de tradição oral», servindo-me deste termo para designar culturas “dont la langue n’a pas d’écriture. La langue des signes ne s’écrit pas”³ (Mottez, 2011: 155). Segundo Garcia (2010), oral remete para a modalidade do canal, pois ‘os’ significa ‘boca’, em latim. Por esse motivo, tanto se pode referir à fonação, como opor-se à ‘escrita’. Garcia (2010)

¹ “«Nós» não podemos integrá-«los» enquanto «nós» permanecermos «nós». Temos de nos desprender do «nós» para criarmos um novo espaço comum em que «eles» possam acomodar-se e se possam tornar parte de um recém-reconstituído «nós»”.

² “não podemos escrever «sem preconceitos», mas podemos aprender a ter mais consciência dos nossos preconceitos para os tornarmos mais explícitos para os outros e refletirmos criticamente sobre as suas implicações. Este é um objetivo que tende a distinguir a ciência social de artes como a crítica literária”.

³ “cuja língua não possui escrita. A língua gestual não se escreve”.

apresenta como exemplo deste último sentido a oposição feita em inglês com o termo ‘*spoken language*’, usado em oposição a ‘*written*’. Esta autora refere, no entanto, que também não considera correta a designação vocal porque não aceita reservar a ideia de vocalidade para as línguas audio-fonatórias. De acordo com Millet (2004), língua vocal opõe-se a língua gestual e língua escrita opõe-se a língua oral. Nesse sentido, segundo Millet (2004), as línguas gestuais não possuem escrita, de momento, embora alguns investigadores se tenham dotado de instrumentos de transcrição bastante díspares (Stokoe, 1960; Bouvet, 1996) pelo que, em seu entender, possuem apenas uma dimensão oral.

De acordo com Stokoe (1999), *verbum* é o termo latino para ‘palavra’ e, consequentemente, verbal significa pertencente, ou associado, a palavras. No entanto, verbal está normalmente conotado com a ideia de que as palavras só se encontram nas LV (*spoken*)/escritas (*written*), o que é posto em causa pelo facto de as LG serem línguas. Desde 1960, Stokoe mostra que, nas LG, muitos itens são ‘verbais’ apesar de serem ‘não-vocais’. Stokoe afirma ainda estar provado que os seres humanos têm um igual potencial para a aquisição tanto de línguas faladas, como de línguas gestuais (Stokoe, 1999). Com efeito, a LG também é verbal, a única diferença é o facto de usar canais de comunicação diferentes dos que são utilizados nas LV, isto é, existe uma língua verbal-oral – a LV – e verbal-visual – a LG (Mottez, 2011).

Um outro esclarecimento que considero pertinente diz respeito ao uso da expressão aprendizagem/ensino. Embora tradicionalmente a educação, a pedagogia e a didática se centrassem no ensino, atualmente a aprendizagem é mais valorizada (Marnoto, 1990). Na década de sessenta do século XX, começaram a surgir orientações pedagógicas que rejeitavam o conceito de ensino, considerando o professor dispensável e transformando-o num animador (Marnoto, 1990). Em *Deschoolizing society*, Ivan Illich (1971) rejeita a própria escola em nome de uma sociedade convivencial onde todos os membros são aprendizes e ensinantes. De acordo com estas pedagogias, o professor deixa de ser visto “como aquele que adquiriu as competências de uma vez por todas. Ele é alguém que aprende ensinando, numa relação dialética e dialógica com os seus alunos. Ensino e aprendizagem colocam-se, então, como um binómio inseparável” (Marnoto, 1990: 26).

O *standpoint* a partir do qual interpreto a realidade e escrevo o discurso é o reconhecimento da pessoa Surda como membro de uma comunidade linguística minoritária. Consequentemente, defendo que o discurso da deficiência, que pretende ser reabilitador, é de natureza médico-pedagógica e está centrado na falta de audição e no

ensino da LV – educação oralizada, ou oralismo. O discurso socio-atropológico, ou sociocultural, pelo contrário, está centrado na língua gestual e na cultura Surda (Benvenuto, 2010a: 105). É no quadro deste último modelo que me posiciono.

Com efeito, embora reconheça que uma pessoa Surda não ouve, não sigo o modelo clínico da surdez na medida em que não se pode esquecer que a surdez é uma «deficiência» muito particular: “c’est l’existence de la langue des signes qui empêche de réduire la surdimudité au champ de la déficience”⁴ (Delaporte, 2002: 309). Nesse sentido, defendo que a pessoa Surda, independentemente do facto de não ouvir, é membro de uma comunidade linguístico-cultural e defendo o modelo relacional da surdez defendido por Mottez (2011).

Por esse motivo, aceito a distinção proposta por James Woodwars (1975) de utilizar o ‘s’ minúsculo quando nos referimos à condição física da pessoa surda, no sentido de não ouvinte, e o ‘S’ maiúsculo para referirmos pessoa Surda como pertencente a um grupo de pessoas Surdas que partilham uma língua e uma cultura, isto é, valores, representações, conhecimentos, contos, rituais e práticas que definem a cultura Surda. Neste caso, não se trata apenas de condição física.

Não pode, no entanto, esquecer-se que, segundo a World Federation of the Deaf (doravante WFD), “the term ‘Deaf people’ includes a wide spectrum of people with hearing differences from moderate to profound, from various backgrounds, races, ages, creeds, ethnicities, and philosophies and with different levels of linguistic variables”⁵ (WFD, *Education rights for deaf people*). Aceito a perspetiva de Ladd (2010) segundo a qual se é inegável que os seres humanos possuem múltiplas identidades, complexas e inconstantes, também é verdade que as minorias culturais que lutaram durante séculos para se autodefinirem não querem ver destruída a sua tentativa de localizarem a sua autenticidade em características comuns.

Tal como Delaporte (2002), posso afirmar que foram as Surdas e os Surdos com quem convivi que me ensinaram a sua língua, tanto num processo de educação formal (cursos de língua gestual portuguesa) como, sobretudo, no contacto que estabelecemos nas aulas, nos intervalos, nas atividades extracurriculares e nos encontros organizados pela Associação de Surdos do Porto.

⁴ “é a existência da língua gestual que impede a redução da surdez ao campo da deficiência”.

⁵ “o termo ‘pessoa Surda’ inclui um amplo espectro de pessoas com diferenças auditivas, do moderado ao profundo, com diferentes antecedentes, raças, idades, credos, etnias e filosofias e com diferentes níveis de variáveis linguísticas”.

Fui professora de Filosofia durante cerca de quarenta anos; sou ouvinte e lecionei a disciplina de Filosofia a estudantes Surdas/os entre 2003 e 2012, numa escola secundária que, por decisão ministerial, se tornou escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos (EREBAS), a partir de 2008. Se é certo que desde sempre me interessaram os temas relacionados com a problemática pensamento-linguagem-Ser, a oportunidade de lecionar a disciplina de filosofia em contexto de surdez aumentou esse meu interesse na medida em que pude contactar com uma língua, até então desconhecida, com características de tal modo específicas que fazem Delaporte (2002: 309) afirmar dela “si cette langue est une langue comme toutes les autres langues, elle n’est certes pas une langue comme les autres”⁶.

Esta investigação acerca da aprendizagem/ensino da Filosofia em contexto de surdez, que relaciona filosofia e língua gestual portuguesa, para além de satisfazer uma curiosidade intelectual, parece-me ser, também, relevante no domínio do conhecimento na medida em haverá todo o interesse teórico não só em estudar a língua gestual portuguesa (doravante LGP), em geral, mas também neste aspeto particular da sua relação com um campo de conhecimento específico como a filosofia. De facto, contra a ideia largamente espalhada acerca dos limites das capacidades das pessoas Surdas e da sua língua para a filosofia, já que o pensamento abstrato é próprio da filosofia e o pensamento próprio das pessoas Surdas é concreto (Benvenuto, 2010a), a investigação já mostrou que as LG são tão aptas para a abstração como as LV (Amaral *et alii*, 1994; Cuxac, 2003c; Bouvet, 2011; Taub, 2004). Nesse sentido, parece-me que um estudo que evidencie essa capacidade de abstração vem enriquecer o conhecimento atual. Ao reconhecer a igualdade de inteligências como um princípio filosófico irreduzível que se situa a montante de qualquer discussão pedagógica (Benvenuto, 2010a), não situo este trabalho no quadro da pedagogia/didática mas antes ao nível do pensamento e da cultura.

Também admito a relevância deste trabalho do ponto de vista social ao admitir que toda a produção de conhecimento científico é uma prática social com implicações incontornáveis. Estas implicações sociais enquadram-se, em meu entender, particularmente, no âmbito das ciências da educação e também no das ciências sociais. Relativamente à educação de crianças e jovens Surdas/os, levanta-se a questão do estatuto destas/es estudantes. A conceção de pessoa Surda como membro de uma

⁶ “se é certo que esta língua é uma língua como as outras, ela não é, certamente, uma língua como as outras”.

comunidade linguístico-cultural, quando transposta para o interior da escola introduz um ciclo vicioso. Com efeito, se as/os estudantes Surdas/os, sem qualquer deficiência acrescentada, deixam de ser incluídas/os no contingente das Necessidades Educativas Especiais (doravante NEE), deixam de ter direito às medidas e adequações curriculares entre as quais se inclui a disciplina de LGP. Ora, se o processo de aprender/ensinar for feito em LGP, as/os estudantes Surdas/os deixam de ter ‘necessidades educativas especiais’, na medida em que de acordo com Mottez (2011), «deficiente auditivo» é uma questão física e «Surdo» é cultural. Assim sendo, urgirá refletir sobre esse estatuto que respeite o Ser Surdo. No domínio da avaliação, também se identifica a necessidade de rever a forma como esta é feita, tendo em atenção o caráter bilingue da escola (oficialmente reconhecido) e a relevância do bilinguismo na disciplina de Filosofia. Também relativamente ao estatuto da LGP, este estudo vem contrariar a conceção da LG como instrumento para aceder à LV, na medida em que é nela que será feito o exercício filosófico. Este exercício reclama a existência de docentes de Filosofia gestuantes (Surdas/os ou ouvintes).

Assim, aprender/ensinar Filosofia em LGP, que assenta no ‘paradigma filosófico da igualdade’, assume-se como um ato de emancipação (Benvenuto, 2010b).

No âmbito da sociedade em geral, o evidenciar das capacidades da LG numa área que tradicionalmente lhe parecia vedada (desde a antiguidade clássica), vem trazer consequências na representação da pessoa Surda, quer pela sociedade maioritária ouvinte, quer pela própria comunidade Surda. Com efeito, a resposta ao questionamento acerca da existência da capacidade de as pessoas Surdas para a abstração e, conseqüentemente, de poderem fazer filosofia, implica um posicionamento relativamente à conceção de ser humano, pensamento e língua (Benvenuto, 2010b).

Este exercício do filosofar na sua própria língua – que implica uma aprendizagem significativa e não uma simples memorização de discursos sem sentido – configura o direito pedagógico da realização de si e, aumentando o conhecimento, transforma-se em poder na medida em que permite avaliar criticamente os discursos e intervir na sociedade.

Com este trabalho pretendo estudar a legitimidade e a viabilidade de construir o discurso filosófico em LGP numa aula de Filosofia do ensino secundário, em contexto de surdez. Defendida a sua legitimidade (teórica e legal) tentei perceber a sua viabilidade. Para isso parti da fala de gestuantes Surdas/os, procurando identificar os

recursos da LGP utilizados por essas/es gestuantes para dizerem conceitos filosóficos na ausência de léxico correspondente.

Na primeira parte, desta investigação sobre o processo de aprender/ensinar Filosofia em contexto de surdez, pareceu-me necessário começar por esclarecer o que entendo por língua e filosofia e qual a sua relação. Comecei, assim, por uma abordagem ao conceito de língua e à sua relação com o pensamento. Dado que me situo em contexto de surdez, cuja língua é, segundo defendo, a LG, procurei esclarecer a especificidade das línguas gestuais, nomeadamente a iconicidade, quadrimensionalidade e a simultaneidade que constituem características específicas destas línguas. Quanto à disciplina de Filosofia, depois de ter discutido a sua ensinabilidade (ou não) e a sua relevância na sociedade contemporânea, analisei o Programa de Filosofia para o 10º e 11º anos atualmente vigente em Portugal.

Estabelecida essa base concetual, centrei-me no desafio colocado pela aprendizagem/ensino da Filosofia em LGP. A exigência teórica de as aulas de Filosofia decorrerem em LGP, como consequência da relação entre língua e pensamento, e a exigência legal de todas as aulas em contexto de surdez ocorrerem em LGP, de acordo com a Lei em vigor (Lei 21/2008), levanta alguns problemas. Essas dificuldades prendem-se com a questão da tradução entre línguas de modalidades diferentes, sobretudo de conceitos filosóficos, e a não-existência de léxico filosófico *standard*, em LGP, que cubra a totalidade dos conceitos apresentados no Programa. Reconhecendo as potencialidades das línguas gestuais para expressarem conceitos abstratos e na potencialidade atribuída por Cuxac às estruturas de grande iconicidade (*transferts*), procurei identificar os recursos utilizados por gestuantes Surdas/os para resolver o problema linguístico-cognitivo dessa ausência de léxico filosófico *standard*. Construída, assim, a problemática, construí também o meu objeto de estudo.

Se os fundamentos teóricos me permitiram identificar a problemática e construir o objeto de estudo, o modo como esse objeto seria estudado teve também a ver com os meus pressupostos epistemológicos e metodológicos. Assim, na Parte II esclareci quais são esses pressupostos em que o meu trabalho assenta, defendendo, como ponto de partida, a incontornabilidade da teoria na investigação, assumindo que sem teorias não há investigação e vice-versa. Além dessa inseparabilidade, defendi, também, a presença do/a investigador/a, o que condiciona a defesa de um conhecimento situado, da impossibilidade de afastar os valores da ciência e de aceitar uma verdade universal e irreversível.

Seguidamente, apresentei o método de trabalho decorrente dos fundamentos teóricos e dos pressupostos teóricos relacionando-os com a problemática. Assim, porque pretendia um conhecimento reflexivo e uma subjetividade partilhada, além de considerar a necessidade de a produção de conhecimento ser feita colaborativamente com as/os participantes, reconheci o estatuto de colaborador/a aos/às gestuantes que forneceram o material empírico com que trabalhei.

Finda a recolha de informação, que se consubstanciou na produção de um *corpus* constituído por registos vídeo de gestuantes Surdas/os, produzindo textos em LGP a partir de textos filosóficos em LP, e um diálogo entre pares a partir dessas produções, apresentei a análise e discussão da informação recolhida. Dessa análise destacou-se o recurso à dactilologia e a processos de composição e empréstimo interno para resolver o problema linguístico-cognitivo. Perante isto, concluí a necessidade de continuar o estudo, alargando-o a outros conceitos filosóficos e a um maior número de gestuantes, a partir de um trabalho filosófico prévio mais aprofundado com essas/es gestuantes.

Parte I – Fundamentação e construção da problemática

“La philosophie se parle et s’écrit dans une langue naturelle, non dans une langue absolument formalisable et universelle” (Derrida, 1988)⁷

Capítulo I. As fundações – suporte teórico-concetual

1. A Língua

Ao aceitar que a filosofia se fala e se escreve numa língua natural⁸, como afirma Derrida (1988), aceito o papel demiúrgico da língua na criação do discurso filosófico. A defesa desta inseparabilidade exige-me, portanto, que comece este trabalho sobre aprendizagem/ensino da Filosofia em contexto de surdez com um esclarecimento dos conceitos de língua, língua gestual – reconhecendo que a língua natural das pessoas Surdas é a língua gestual –, filosofia e ainda das relações entre pensamento e linguagem, no sentido de poder perceber a interação entre a LG e o discurso filosófico.

Não quero deixar de esclarecer, no entanto, que aceito, como pressuposto, “que não há tal coisa como a linguagem” (Skliar & Larrosa, 2001: 17), que ‘a linguagem’ no singular não existe, tal como não existe ‘o homem’, ‘a razão’ ou ‘a realidade’ (Skliar & Larrosa, 2001). Além disso, aceito, também, que a língua é, hoje em dia, pensada como tradução, relação e transporte entre sistemas de signos e não tanto, como no século XIX, como representação, relação entre significante e significado. A língua é estudada, atualmente, “nas suas diferenças, suas contaminações, suas dinâmicas fronteiriças, seus aspetos idiomáticos; e cada vez é mais claro para nós que o próprio sentido não é outra coisa senão o inesgotável do significado, o disperso, confuso e infinito do significado ou, dito de outra forma, o movimento vertiginoso do intercâmbio, do transporte e de pluralidade do significado” (Skliar & Larrosa, 2001: 8).

⁷“A filosofia fala-se e escreve-se numa língua natural, não numa língua absolutamente formalizável e universal”.

⁸Por língua natural deve entender-se a língua particular, histórica que se opõe à língua artificial (artificialmente construída) (Derrida, 1990b).

Linguagem, língua e fala (perspetiva saussuriana)

No sentido de clarificar aquilo que neste trabalho entendo por língua, vou partir da perspetiva saussuriana, pois considero que num trabalho sobre língua a referência a Saussure é incontornável na medida em que os seus trabalhos teóricos constituem a base do desenvolvimento da linguística moderna, como ciência autónoma (embora em inter-relação com outras ciências) dotada de objeto e métodos próprios, e que contribuiu para o desenvolvimento do estruturalismo (século XX). Além de que, o *Cours de Linguistique Générale* “é ainda o ponto de partida numa problemática que continua na ordem do dia” (Salum, 2006: XV). Apesar desse reconhecimento subscrevo algumas críticas ao modelo saussuriano nomeadamente quando aplicado às LG. Bouvet (2011) e Taub (2004) põem em causa a arbitrariedade, a conceção formalista da língua e a restrição à modalidade oro-auditiva. Quanto à arbitrariedade, Kress (1997) considera-a o fundamento teórico de uma linguística autónoma uma vez que uma relação motivada levaria à necessidade de explicações centradas na interação e, consequentemente, à perda de autonomia.

Relativamente à autonomia, porém, aceito as críticas de Kress (1997), que considera a “linguística «linguística» “uma teoria «asocial» da linguagem” (Kress, 1997: 55) e “mantém-se uma atividade «a-histórica», mais centrada na estrutura ou sistema do que na produção ou mudança dos sistemas ou das estruturas” (Kress, 1997: 56). Kress considera, aliás, indispensável a introdução da “noção de comunicação na teoria linguística e, com ela, o aparecimento do leitor como participante qualitativo essencial na produção do texto – deixemos de lado a sua reprodução” (Kress, 1997: 58). Este autor considera ainda que, embora a autonomia da linguística seja tradicionalmente considerada como uma necessidade teórica e metodológica que permite uma certa regularização ao eliminar preocupações irrelevantes, essa preocupação da autonomia leva a excluir o “utilizador da língua, socialmente posicionado” (Kress, 1997: 59). Aceito, no entanto, a defesa que Saussure (2005) faz da não existência autónoma do pensamento fora da língua e, bem como, a distinção entre ‘língua’ e ‘fala’ que será útil para esclarecer o papel do falante/gestuaute no desenvolvimento/evolução da língua e compreender a questão da traduzibilidade do texto filosófico. Com efeito, Saussure afirma que “c’est la parole qui fait évoluer la langue”⁹ (Saussure, 2005: 37), embora reconheça que são interdependentes.

⁹ “é a fala que faz evoluir a língua”.

No *Cours de Linguistique Générale*, Saussure estabelece uma distinção entre linguagem (*langage*), língua (*langue*) e fala (*parole*). Assim, começa por distinguir ‘linguagem’ de ‘língua’, embora considere a língua como uma parte determinante, essencial, da linguagem, e ‘língua’ de ‘fala’, na medida em que “le langage a un côté individuel et un côté social, et l’on ne peut concevoir l’un sans l’autre» (Saussure, 2005: 24); a ‘língua’ e a ‘fala’ são manifestações da ‘linguagem’, que é simultaneamente social e individual, constituindo a ‘língua’ a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que a não pode criar ou modificar, na medida em que resulta de um contrato entre os membros de uma determinada coletividade para permitir a comunicação; a fala, constitui a parte individual (Saussure, 2005: 31). “(...), a chaque instant il [le langage] implique a la fois un système établi et une évolution; a chaque moment, il est une institution actuelle et un produit d’un passé”¹⁰ (Saussure, 2005: 24).

Segundo Saussure (2005), além de o exercício da linguagem assentar numa faculdade natural, e a língua ser uma coisa adquirida e convencional, língua e linguagem também se distinguem pelo facto de a linguagem, no seu todo, ser multiforme e heteróclita, assente nos domínios físico, fisiológico e psíquico, não se deixando, por isso, classificar em nenhuma categoria dos factos humanos, e a língua ser homogénea, “c’est un système de signes ou il n’y a d’essentiel que l’union du sens et de l’image acoustique et où les deux parts du signe sont également psychiques”¹¹ (Saussure, 2005: 32).

No entanto, este autor admite não estar provado que a função da linguagem, tal como ela se manifesta quando falamos, seja inteiramente natural, na medida em que ainda não foi estabelecido que o nosso aparelho vocal tenha sido desenhado para falar tal como as nossas pernas foram desenhadas para andar. Saussure (2005) concorda com Whitney, que considera que a linguagem é uma instituição social e que o uso do aparelho vocal, instrumento da língua, se deve ao acaso por razões de comodidade, tendo a humanidade podido igualmente escolher gestos e usar símbolos visuais em vez de símbolos acústicos. No entanto, distancia-se de Whitney, pois não aceita que a linguagem seja uma instituição como qualquer outra, uma vez que o equilíbrio entre a tradição imposta e a ação livre da sociedade são diferentes, e também considera exagerado afirmar que a escolha dos órgãos vocais se tenha devido ao acaso pois considera que essa escolha foi, de algum modo, imposta pela natureza. Apesar disso, Saussure afirma que “la question

¹⁰ “a cada instante ela [a linguagem] implica simultaneamente um sistema estabelecido e uma evolução; a cada momento, ela é uma instituição atual e um produto do passado”

¹¹ “é um sistema de signos onde apenas existe de essencial a união do sentido e da imagem acústica e onde as duas partes do signo são igualmente psíquicas”.

de l'appareil vocal est secondaire dans le problème du langage"¹² (Saussure, 2006: 26), e concorda que a língua é uma convenção em que a natureza do signo não interessa. Além disso, defende que "(...) ce n'est pas le langage parlé qui est naturel à l'homme, mais la faculté de constituer une langue, c'est-à-dire un système de signes correspondants à des idées distinctes"¹³ (Saussure, 2005: 25).

Damásio e Damásio (2000) defendem claramente a não essencialidade da escolha da modalidade da fala articulada, quando afirmam que falar de linguagem é "to talk about the ability to use words – or signs, if our language is one of the sign languages of the Deaf – and combine them in sentences so that concepts in our mind can be transmitted to other people"¹⁴ (Damásio e Damásio, 2000: 477). A linguagem é, assim, um sistema de signos convencionais (palavras ou signos gestuais) que permite a comunicação; é uma faculdade humana, uma capacidade que os seres humanos têm para comunicar através de signos quer sejam palavras ou signos gestuais. Parece-nos, portanto, poder considerar-se, na linha dos autores atrás referidos, que tanto a fala articulada, como o signo gestual constituem sinais convencionais e exprimem apenas a ideia que o uso lhes atribuiu: signo gestual e palavra possuem, pois, idêntico poder e valor quanto à expressão das ideias. A língua é um todo em si e um princípio de classificação, pois com ela introduzimos uma ordem natural num conjunto que não se presta a nenhuma outra classificação. Ela é "un système de signes exprimant des idées, et par là, comparable à l'écriture, à l'alphabet des sourds-muets, aux rites symboliques, aux formes de politesse, aux signaux militaires, etc., etc. Elle est seulement le plus important de ces systèmes"¹⁵ (Saussure, 2005: 33). A língua é um sistema de signos regido por regras, produto social da capacidade de falar e que consiste num conjunto de convenções que um corpo social adota para permitir aos seus elementos exercerem a sua capacidade da linguagem. Pode, então, dizer-se que a língua é um sistema supra-individual de signos utilizado por uma determinada comunidade como meio de comunicação entre os seus membros. Cada língua apresenta uma estrutura específica e essa estruturação é evidenciada a partir de três níveis: o fonológico, o morfológico e o

¹² "a questão do aparelho vocal é secundária no problema da linguagem".

¹³ "o que é natural ao homem não é a linguagem falada mas a faculdade de constituir uma língua, isto é, um sistema de signos correspondentes a ideias distintas".

¹⁴ "falar da capacidade de usar palavras – ou gestos, se a nossa língua é uma das LG dos Surdos – e combiná-las em frases de modo que os conceitos que existem na nossa mente possam ser transmitidos às outras pessoas".

¹⁵ "um sistema de signos que exprimem ideias e, por isso, comparável à escrita, ao alfabeto dos surdos-mudos, aos ritos simbólicos, regras de boa educação, às insígnias militares, etc., etc. Ela é apenas o mais importante desses sistemas".

sintático, que constituem uma hierarquia de componentes autónomos, com o fonológico na base e o sintático no topo, autonomia essa que não permite explicar a iconicidade, como adiante se verá. Taub (2004) considera que esta abordagem da língua, que ela designa ‘formalista’, permite que os investigadores possam analisar cada um destes aspetos da língua separadamente, ainda antes de terem compreendido como se ajustam entre si.

A língua traz consigo toda a experiência histórica acumulada por uma cultura durante a sua existência, pelo que cada língua possui expressões que apenas podem ser completamente compreendidas pelos seus falantes nativos (Saussure, 2005), razão pela qual se poderá falar de intraduzibilidade de algumas expressões. O signo linguístico resulta de uma convenção entre os membros de uma determinada comunidade para determinar significado e significante. A língua não é, no entanto, redutível a uma nomenclatura (Saussure, 2005), pois isso pressuporia a existência de ideias feitas, prévias às palavras. A língua, “object bien défini dans l’ensemble hétéroclite des faits de langage”¹⁶ (Saussure, 2005: 31), não é função do sujeito falante, mas, antes, o produto que o sujeito regista passivamente; ela é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, enquanto a ‘fala’ é “un acte individuel de volonté et d’intelligence”¹⁷ (Saussure, 2005: 30). A língua é simultaneamente um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir que os indivíduos exerçam essa faculdade. Deste modo, a língua distingue-se da fala, que é um ato individual sujeito a fatores externos, muitos dos quais não-linguísticos.

A ‘fala’, ao contrário da língua, é constituída por atos individuais, razão pela qual se torna múltipla e imprevisível. Os atos linguísticos individuais são ilimitados. Os fatos linguísticos sociais, pelo contrário, formam um sistema regulando relações e combinações finitas. No entanto, existe uma relação mútua entre os elementos língua (virtualidade), produto social que permite a produção da fala como ato linguístico individual, e fala (realidade) que, enquanto produção, permite a evolução da língua. Na perspetiva de Foucault (1969), podemos dizer que só a partir de um corpo de enunciados ou de factos de discurso é possível construir um sistema linguístico, a não ser que se trate de um sistema artificial. As regras que podem permitir construir outros enunciados são definidas a partir desse conjunto que funciona como amostra. Assim,

¹⁶ “objecto bem definido no conjunto heteróclito dos factos de linguagem”.

¹⁷ “um ato individual de vontade e de inteligência”.

uma língua, ainda que tenha desaparecido há muito e já ninguém a fale, constitui sempre um sistema que permite enunciados possíveis, isto é, uma língua “c’est un système fini de règles qui autorise un nombre infini de performances”¹⁸ (Foucault, 1969: 39). O campo dos acontecimentos discursivos, pelo contrário, é sempre finito e atualmente limitado. Por mais inumeráveis que sejam essas sequências linguísticas formuladas, elas constituem sempre um conjunto finito.

Relativamente ao signo linguístico, Saussure define-o do seguinte modo: «nous appelons *signe* la combinaison du concept et de l’image acoustique”¹⁹ (Saussure, 2005: 99) e defende que o signo “unit non une chose et un nom mais un concept et une image acoustique”²⁰ (Saussure, 2005: 98). Assim, o signo é formado por um significado – o conceito – e um significante – a imagem acústica.

Quanto à sua natureza, este autor sustenta que o signo é arbitrário, pois uma vez que o vínculo que une o significante ao significado é arbitrária (Saussure, 2005); isto não significa, porém, que o significante depende da livre escolha do sujeito falante, já que o indivíduo não tem o poder de alterar um signo, uma vez que este tenha sido estabelecido num grupo linguístico. Assim, ‘arbitrário’ significa imotivado (*immotivé*) (Saussure, 2005), isto é, arbitrário mas apenas em relação ao significado com o qual “il n’a aucune attaché naturelle dans la réalité”²¹ (Saussure, 2005: 101).

Será precisamente com base nesta característica [arbitrariedade] que a semiologia vai questionar a legitimidade da pertença ao seu domínio de “modes d’expression qui reposent sur des signes entièrement naturels – comme la pantomime”²² (Saussure, 2005: 100). No entanto, este autor distingue signos absolutamente arbitrários de signos relativamente arbitrários, os quais podem ser relativamente motivados e defende que não existe nenhuma língua em que nada seja não-motivado “il n’existe pas de langue où rien ne soit motivé; quant à en concevoir une où tout le serait, cela serait impossible par définition”²³ (Saussure, 2005: 100). Assim, encontram-se todas as variedades possíveis entre um mínimo de organização e um mínimo de arbitrariedade podendo essa variabilidade constituir um critério para a classificação das línguas. É também a

¹⁸ “é um sistema finito de regras que permite um número infinito de desempenhos”.

¹⁹ “chamamos *signo* à combinação do conceito com a imagem acústica”.

²⁰ “une não uma coisa e um nome, mas um conceito e uma imagem acústica”.

²¹ “não tem qualquer ligação natural na realidade”.

²² “modos de expressão que assentam em signos totalmente naturais – como a pantomima”.

²³ “não existe língua onde nada seja não-motivado; conceber uma em que isso fosse possível é impossível por definição”.

arbitrariedade do signo que, segundo Saussure (2005), defende a língua de qualquer tentativa de modificação.

Taub (2004) considera, porém, que esta falta de ligação entre a forma e o significado da palavra, considerada “as the highest property of the language, the thing that raises humans above beasts”²⁴ (Taub, 2004: 2), conduziu a um preconceito contra as formas icónicas e, conseqüentemente, contra as LG, consideradas, por esse motivo, incapazes de abstração. Ora, segundo Taub (2004), a falta de iconicidade nas LV não pode ser vista como uma virtude, mas sim como um constrangimento devido ao facto de a maior parte dos fenómenos não terem um som característico que possa ser usado numa forma linguística motivada. Embora se possa afirmar que as LV também são motivadas, de acordo com Saussure (2005), essa motivação deve ser dada por fatores internos ao sistema linguístico. Mas, se se pode afirmar que o significante, relativamente à ideia que representa, é escolhido livremente, relativamente à comunidade linguística que o utiliza, ele é imposto, uma vez que “la langue apparaît toujours comme un héritage de l’époque précédente”²⁵ (Saussure, 2005: 105); ao contrário das outras instituições sociais, o fator histórico da transmissão é aqui dominante e exclui qualquer mudança linguística “général et subit”²⁶ (Saussure, 2005: 106). Assim, o signo é imutável devido à sua arbitrariedade e também devido ao ‘peso da coletividade’. No entanto, não se pode esquecer que a língua possui uma realidade social: “il faut une *masse parlante* pour qu’il ait une langue”²⁷ (Saussure, 2005: 112). Na medida em que é um fenómeno semiológico, a língua não existe fora do facto social, possui uma natureza social. Mas há que sublinhar a ação do tempo: a ação do tempo combina-se com a da força social, fazendo com que fora da *durée* a realidade linguística não esteja completa. Assim,

“la langue n’est pas libre parce que le temps permettra aux forces sociales s’exercent sur elle de développer leurs effets, et on arrive au principe de continuité, qui annule la liberté. Mais la continuité implique nécessairement l’altération, le déplacement plus ou moins considérable des rapports”²⁸ (Saussure, 2005: 113).

²⁴ “a mais elevada propriedade da língua, a coisa que eleva os humanos acima dos animais”.

²⁵ “aparece sempre como a herança da época precedente”.

²⁶ “geral e súbita”.

²⁷ “é preciso uma *massa falante* para que exista uma língua”.

²⁸ “a língua não é livre porque o tempo vai permitir às forças sociais que se exercem sobre ela que desenvolvam os seus efeitos e chegamos ao princípio de continuidade que anula a liberdade. Mas a continuidade implica necessariamente a alteração, o deslocamento mais ou menos considerável das relações”.

Por este motivo poder-se-á falar, por um lado, de imutabilidade – devido à arbitrariedade do signo e ao peso da coletividade – e, por outro, de mutabilidade da língua – devido ao seu caráter social, que provoca alterações.

Segundo Bouvet (2011), a razão invocada por Saussure a favor da imutabilidade/arbitrariedade dos signos não se aplica às línguas em que o significante é translúcido, pois esta característica faz entrever «des rapports imagés» com os seus referentes, podendo os utilizadores preferir um signo a outro e sentirem-se habilitados a criar outros que se mostrem mais satisfatórios. Este aspeto vai ser desenvolvido, mais adiante, no ponto referente às línguas gestuais (ponto 1, Capítulo I, da Parte I).

Relativamente às LG, a mutabilidade dos signos gestuais parece, assim, assentar na necessidade de tornar o significante o mais translúcido possível. Isto leva Bouvet (2011) a afirmar que as LG não são «*intangibles*», sendo a mutabilidade uma das particularidades dos signos gestuais. Com efeito, segundo Bouvet (2011), os gestuantes podem fazer evoluir o sistema mediante a criação de signos gestuais novos que correspondam melhor à dimensão ‘*imagée*’ dos significantes, não existindo oposição da coletividade a essas iniciativas que, aliás, estarão na origem das variantes lexicais regionais no âmbito das LG. Taub (2004) considera, ao contrário de Saussure (2005), que são forças externas à linguagem que podem influenciar a natureza dos signos linguísticos e não é o próprio sistema linguístico que fornece a motivação para a formação de novos itens (Taub, 2004).

Segundo Saussure, que associa o conceito à imagem auditiva (Saussure, 2005: 31) e considera que os elementos em jogo no funcionamento da língua são ideias e sons (Saussure, 2005: 155), uma outra característica essencial do signo é a linearidade do significante: “le signifiant, étant de nature auditive, se déroule dans le temps seul et a les caracteres qu’il emprunte au temps: a) il représente une étendue, et b) cette étendue est mesurable dans une seule dimension: c’est une ligne”²⁹ (Saussure, 2005: 103), uma cadeia em que os elementos se apresentam um a seguir ao outro, por oposição aos significantes visuais.

No contexto científico atual, segundo Cuxac (1993), as LG permitem-nos perspetivar as coisas de modo um pouco diferente, nomeadamente pensar o par «arbitrário» e «icónico» como um contínuo e não como uma oposição, na medida em que a escolha

²⁹ “sendo de natureza auditiva, o significante desenrola-se apenas no tempo e possui características que vai buscar ao tempo: a) representa uma extensão e b) essa extensão é mensurável numa única dimensão: é uma linha”.

entre um e outro depende das limitações impostas pelo canal de comunicação (Cuxac, 1993).

Língua e pensamento – pensamento e linguagem: que relação?

“Cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente. (...) Cada língua – e sem que haja línguas ‘pequenas’ ou menores – constrói um conjunto de mundos possíveis e de geografias da memória. (...) Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela” (Steiner, 2002: 18).

Na filosofia clássica, Platão questiona, no *Crátilo ou da Exactidão dos Nomes* (1991), a relação entre pensamento e língua. Esta questão da exatidão dos nomes, de que o *Crátilo* trata, provocou grande interesse na filosofia grega do século IV a.C, na medida em que se prende com a questão de saber como é que se pode conhecer a infinitude daquilo que existe, já que a língua possui um número limitado de signos e, por isso, não se pode aplicar a essa infinitude. Além disso, este problema não é apenas do âmbito da filosofia da linguagem, mas implica uma ligação da filosofia da linguagem com a ontologia e com a gnosiologia, na procura de encontrar um fundamento lógico-ontológico para a linguagem humana. No *Crátilo*, Platão opõe a tese defendida por Hermógenes, segundo a qual a justeza dos nomes é determinada por convenção, porque “nenhum nome pertence por natureza a nenhuma coisa, mas é estabelecido pela lei e pelo costume daqueles que o usam, chamando as coisas” (*Crátilo*, 384d), à tese, defendida por Crátilo, segundo a qual a cada coisa pertence um nome natural e apropriado, dado por um legislador original (*nomoteta*), que teria tido uma intuição total da natureza da coisa em si; os nomes são justos porque são imagens perfeitas das coisas, os nomes são justos por natureza:

“e Crátilo diz a verdade quando diz que os nomes pertencem às coisas por natureza e que nem todas as pessoas são artífices dos nomes, mas só aquele que fixa os olhos no nome que é, por natureza, o nome de cada coisa e é capaz de impor a sua forma às letras e às sílabas” (*Crátilo*, 390e).

Segundo Eco (1981), Sócrates admite que a escolha de uma consoante e não outra depende de uma relação com a coisa, assim como nós defendemos hoje que muitos

signos têm origem onomatopaica. A oposição não é resolvida, o diálogo acaba no indecível, embora Platão defenda que quando se consegue pensar algo que ainda não foi pensado, logo, nomeado, se procure na língua corrente de que modo designar esse *eidos*.

Os filósofos gregos clássicos questionaram a relação entre a organização dos signos com a organização do pensamento e a organização deste com a organização das coisas (Eco, 1981). As primeiras respostas a esta questão da relação linguagem-pensamento-Ser foram, segundo Eco (1981), a identificação, sem questionamento, da ordem da linguagem com a ordem do pensamento referindo, como exemplo, Aristóteles que identifica gramática com lógica. Ora, prossegue Eco (1981), a lógica aristotélica pode ser considerada uma lógica que reproduz as formas da realidade na forma do pensamento. Uma vez que as formas da realidade e as da linguagem têm de ser universais (o que, segundo Aristóteles, ocorre nas formas da língua grega,) tem sentido perguntar se “não bastará mudar o modelo linguístico para observar que a conexão sujeito-cópula-predicado já não se mantém e pôr assim em crise toda a filosofia da substância?” (Eco, 1981: 106).

Da antiguidade clássica aos nossos dias, o questionamento da relação entre o pensamento e a linguagem – de que modo as palavras denominam os conceitos e em que medida os conceitos são imagens das coisas reais – persistiu, com o surgimento de posições diferenciadas, desde a identificação entre linguagem e pensamento à afirmação da sua independência, passando pela defesa da dependência (absoluta ou relativa) do pensamento em relação à linguagem. Assim, no âmbito da filosofia, esta problemática prolonga-se por toda a Idade Média com a *disputa sobre os universais*: os signos correspondem a estruturas existentes nas coisas (*in re*) a *rationes seminales in mente Dei (ante rem)*, ou a simples signos postos pela mente como substitutos gerais da experiência concreta (*post rem*) (Eco, 1981). Deste modo, o realismo, na linha de Platão, defende a existência de ideias universais em si, no mundo inteligível ou na mente divina (*ante rem*), transcendentais às coisas (*in re*). Segundo esta última perspectiva, os universais são características universais das coisas particulares inerentes a essas mesmas coisas. O nominalismo nega a existência de universais em si e defende a existência apenas de nomes (*flatus vocis*). De acordo com o conceitualismo, os universais são conceitos da mente humana que apenas têm existência lógica e não existem fora da mente.

Os lógicos e linguistas de Port-Royal (séc. XVII) retomam a ideia de que a gramática é a mesma em todas as línguas – a estrutura profunda dos enunciados é a estrutura profunda do real – apesar de alguma variação accidental, na medida em que a linguagem reflete o pensamento, e as leis do pensamento são iguais para todos os homens: trata-se ainda de uma lógica da substância (Eco, 1981: 107). No entanto, já então “Hobbes objecta (*De corpore*, I, 2, 4) que termos como «essência» e «entidade» nunca teriam podido nascer entre povos que não conhecessem o uso copulativo do verbo ser.” (Eco, 1981: 110). Chomsky retoma nos nossos dias os temas de Port-Royal, considerando que a estrutura profunda que exprime o significado é comum a todas as línguas, na medida em que é o reflexo das formas do pensamento, enquanto as regras transformadoras, que convertem as estruturas profundas em estrutura de superfície, podem diferir de uma língua para outra (Chomsky, 2009). Além disso, este autor defende que a faculdade da linguagem parece ser exclusiva dos seres humanos e funciona mesmo sob condições de patologia extrema (Chomsky, 1996) e, a propósito, refere exemplos de crianças que criaram um sistema linguístico

“much like normal language without any experience with language at all – deaf children who had not been exposed to the use of visual symbols but who developed their own species of sign language, a language that has the essential properties of spoken language but in a different medium”³⁰ (Chomsky, 1996: 39).

Segundo Eco (1981), dos românticos a Heidegger, a estética funde-se com a filosofia da linguagem” (Eco, 1981: 102).

Resumindo, “o pensamento filosófico envolveu-se desde sempre num nó de problemas fundamentais que dizem respeito à relação entre signo e realidade” (Eco, 1981: 105), de acordo com as seguintes hipóteses: a) existe uma relação entre a forma dos signos complexos (enunciados) e a forma do pensamento (existe uma relação entre *ordem lógica* e *ordem semiótica*), b) existe uma relação entre signos simples e as coisas por eles denotadas através da mediação dos conceitos (existe uma relação semiótica entre signo e conceito, o qual por sua vez é signo de coisa, c) existe uma relação entre a forma dos signos complexos (enunciados) e a forma dos factos que eles descrevem (relação de

³⁰ “muito parecido com a linguagem normal sem qualquer experiência com a linguagem – as crianças surdas que não foram expostas ao uso dos símbolos visuais mas que desenvolveram a sua própria espécie de língua gestual, uma língua que tem as propriedades essenciais da língua vocal mas num meio diferente”.

ordem semiótica, de um lado e ordem ontológica, do outro, d) existe uma relação entre a forma de um signo simples e a forma do objeto a que ele se refere, porque o objeto é, de algum modo, causa do signo, e) existe uma relação funcional entre signo e objeto a que ele se refere de facto, a qual, não existindo, faz com que o signo seja privado de qualquer valor denotativo, ou não se preste a afirmações dotadas de sentido (Eco, 1981: 105 adaptado); em todas estas hipóteses, no entanto, está presente o problema do referente. Assim, no *Tractatus* (1987a) Wittgenstein, defende que a função da linguagem é a de descrever a realidade e que fora da linguagem nada existe: “5.6. Os limites da minha linguagem significa os limites do meu mundo” ou “5.62 Que o mundo é meu mundo revela-se no facto de os limites da linguagem (da linguagem que apenas eu compreendo) significarem os limites do meu mundo”.

O conjunto de todos os estados de coisas possíveis forma o espaço lógico da linguagem. Nada pode ser descrito fora deste espaço lógico. A lógica é o limite do mundo. Não podemos pensar nada ilógico. No espaço lógico estão contidas todas as possibilidades de existência e de não existência, em suma, tudo aquilo que pode ser dito com sentido.

Existe, assim, um isomorfismo entre a linguagem e a realidade. Estudando os elementos que compõem a linguagem lógica perfeita sabemos quais são aqueles que compõem a realidade e vice-versa. A linguagem é o espelho do mundo, que se reflete na sua natureza. É por esta razão que a realidade só pode ser compreendida através da linguagem e o conhecimento consiste na análise da linguagem.

A linguagem é a totalidade das proposições. Uma proposição é a linguagem expressa em sons, constitui uma figura da realidade, um modelo de uma situação possível (Wittgenstein, 1987a). A proposição, expressão de um pensamento, tem algo em comum com o que é descrito: a forma lógica. A cada elemento da proposição corresponde um objeto da realidade. Se algo ocorre na proposição, algo deve ocorrer no mundo, no caso de o enunciado ser uma figura correta da realidade. Wittgenstein identifica, portanto, pensamento com linguagem.

Assim, no *Tractatus* (1987a) linguagem e pensamento são universais e Wittgenstein não tem em consideração nem a história, nem a diversidade cultural. Nas *Investigações Filosóficas* (1987b) porém, o autor critica o *Tractatus* (1987a) e a teoria tradicional objetivista da linguagem, defendendo aquilo que denomina jogos de linguagem. Os jogos de linguagem acentuam que nos diferentes contextos ocorrem diferentes regras que determinam o sentido das expressões linguísticas. Considera a linguagem como possuidora de sentido através dos jogos de linguagem e as regras destes jogos

entendidas somente através da aprendizagem em sociedade. Wittgenstein (1987a) defende que pensamento, linguagem e mundo têm a mesma forma lógica sem que possa demonstrar essa tese mas apenas mostrá-la pois não existe uma teoria que se refira à totalidade do mundo e da linguagem para poder demonstrar aquilo que se mostra através da linguagem. Isso é, no entanto, impossível, pois quando falamos sobre o mundo já estamos dentro da forma lógica e não há como vê-la de fora. “4.12 Para podermos representar a forma lógica, teríamos que nos poder situar com a proposição fora da lógica, isto é, fora do mundo” (Wittgenstein, 1987a).

No âmbito da linguística, Chandler (1995) sintetiza a relação entre língua e pensamento na teoria linguística atual, considerando que essa relação pode ser concetualizada mediante o recurso a duas teorias opostas: as *mould theories* (teorias molde) – em que a língua é vista como uma espécie de molde em que as categorias do pensamento são moldadas – e as *cloak theories* (teorias capa) – a língua é a roupagem do pensamento. Estas duas teorias, segundo o mesmo autor, são referidas por meio de duas metáforas: a metáfora da língua como instrumento (*tool*) sugere que o pensamento é separável da língua e tem subjacente a *cloak theory*; pelo contrário, a metáfora de língua como *medium* mostra a língua como um ambiente no qual habitamos e enfatiza a interdependência entre língua e pensamento, tendo subjacente a *mould theory*.

De acordo com Chandler (1995), a versão extrema da hipótese Sapir-Whorf (*mould theories*) assenta em dois princípios, determinismo linguístico – o pensamento é determinado pela língua – e relatividade linguística – as pessoas que falam línguas diferentes percebem e pensam o mundo de modo diferente. De acordo com a versão que se apoia no determinismo linguístico existe uma identidade entre língua e pensamento, o pensamento é inteiramente linguístico, não existindo pensamento não-verbal, posição que é defendida pelos behavioristas.

Segundo os behavioristas americanos, a linguagem e o pensamento são totalmente interdependentes e adquiridos através da experiência. Watson (1970) considera que a linguagem é apenas pensamento subvocal (Marschark & Everhart, 1997). Segundo Watson (1970), a linguagem, como vulgarmente a compreendemos é, apesar das suas complexidades, no começo um simples tipo de comportamento (Watson, 1970: 225).

Depois de terem sido estabelecidas respostas linguísticas condicionadas começam a formar-se hábitos (frases) e o ser humano passa a ter um “verbal substitute within himself theoretically for every object in the world. *Thereafter he carries the world*

around with him by means of this organization”³¹ (Watson, 1970: 234). Assim, para este autor, aquilo a que os psicólogos chamaram pensamento é nada mais do que falar connosco próprios. O pensamento será, então, como um falar connosco próprios, sendo a língua (vocal ou gestual) apenas um conjunto de hábitos musculares aprendidos (Siple, 1997: 28). Siple (1997) apresenta o exemplo dado por Watson (1970) da presença de “*finger language*” durante os sonhos de uma mulher surdo-cega e da presença de respostas manuais de pessoas Surdas enquanto pensam. Com efeito, Watson (1970) apresenta como evidências capazes de confirmarem a sua perspectiva o facto de “those deaf and dumb individuals, who when talking use manual movements instead of words, use the same manual responses they employ in talking, in their own thinking”³² (Watson, 1970: 241) e refere que o “Dr. Samuel Griedly Howe, Superintendent of the Perkins Institute and Massachusetts Asylum for the Blind, taught the deaf, dumb and blind Laura Bridgman a hand and finger language. He states (in one of the annual reports of the Institute) *that even in her dreams Laura talked to herself using the finger language with great rapidity*”³³. (Watson, 1970: 241).

Sapir (2004) defende que a linguagem não é uma capacidade inerente, biológica dos seres humanos mas antes um produto socio-histórico-cultural pois os seres humanos estão dependentes da língua da sociedade em que vivem: a língua é essencial na sua adaptação e não apenas um meio para resolver problemas de comunicação ou de reflexão. O autor considera que aquilo que se designa por “mundo real” é construído a partir dos hábitos linguísticos do grupo, ainda que de um modo inconsciente. Por isso, não existem duas línguas suficientemente semelhantes de modo a que se possa admitir que representam a mesma realidade social. Isto lembra Kant quando afirma:

“(…) a razão só entende aquilo que produz segundo os seus próprios planos, (…) ela tem de tomar a dianteira com princípios, que determinam os seus juízos segundo leis constantes e deve forçar a natureza a responder às suas interrogações em vez de se deixar guiar por esta (...). A razão (...) deve ir à natureza, para ser por esta ensinada, é certo, mas não na qualidade de aluno que aceita tudo o que o mestre afirma, antes na

³¹ “substituto verbal dentro de si próprio, teoricamente, para cada objecto do mundo. *A partir desse momento, transporta consigo o mundo à sua volta através desta organização*”.

³² “aqueles indivíduos surdos e mudos, que quando falam usam movimentos manuais em vez de palavras, usam as mesmas respostas manuais que utilizam para falar, no seu próprio pensamento”.

³³ “Dr. Samuel Griedly Howe, Superintendente do Perkins Institute and Massachusetts Asylum for the Blind ensinou a Laura Bridgman, cega, surda e muda, uma língua manual. Ele afirma (num dos relatórios anuais do Instituto) que, até quando sonhava, Laura, falava para si própria utilizando a língua manual com grande rapidez”.

qualidade de juiz (...) que obriga as testemunhas a responder aos quesitos que lhes apresenta (Kant, 1985: 18).

Também neste domínio, o sujeito só «discerne» aquilo que a sua língua lhe permite nomear, embora essa mesma língua vá evoluindo mediante o contacto do pensamento com a realidade.

De acordo com a teoria Sapir-Whorf, a multiplicidade das impressões sensíveis tem de ser organizada pelas nossas mentes, isto é, pelos sistemas linguísticos nas nossas mentes. Nós analisamos e organizamos a natureza em conceitos e atribuímos significados, tal como fazemos, em parte devido a um acordo para a organizar desse modo – um acordo que sustenta todo o nosso discurso na comunidade e que é codificado pelos modelos da nossa língua (Chandler, 1995).

Outra versão das *mould theories* (teorias molde) apoia-se no princípio da relatividade linguística, segundo o qual as pessoas que falam diferentes línguas percebem e pensam sobre o mundo de modo diferente. Whorf distancia-se, no entanto, da perspetiva behaviorista, segundo a qual o pensamento é inteiramente determinado pela língua defendendo uma forma de relativismo linguístico (Chandler, 1995).

Segundo Chandler (1995), o whorfianismo moderado defende que o modo como vemos o mundo “may be influenced by the kind of language we use³⁴” (Chandler, 1995: 19) mas não inevitavelmente determinado por ela.

De acordo com este autor, atualmente considera-se, de um modo geral, que qualquer influência linguística não está primordialmente relacionada com as estruturas do sistema da língua (no sentido saussuriano de *langue*) mas com convenções culturais e estilos individuais do uso da língua (no sentido saussuriano de *parole*). Assim, “meaning does not reside *in* the text but is generated by interpretation³⁵” (Chandler, 1995: 20), e a interpretação é sempre moldada por contextos socioculturais. Por outro lado, o tipo de linguagem que usamos também é influenciado pela maneira como vemos o mundo. Qualquer influência é atribuída, não à língua como tal ou a uma língua comparada com outra, mas ao uso, dentro de uma língua, de uma variedade mais do que outra (socioleto – a língua usada primeiramente por membros de um grupo social particular).

³⁴ “pode ser influenciado pelo tipo de língua que usamos”.

³⁵ “o significado não reside *no* texto mas é gerado pela interpretação”.

Nesse sentido, Deutscher critica no relativismo a suposição “that the language we happen to speak is a prison-house that limits the concepts we are able to understand”³⁶ (Deutscher, 2010: 147). Embora admita que a língua não impede que os seus falantes compreendam qualquer conceito não nega que, no estado atual, se possa falar de qualquer assunto em qualquer língua. Isto acontece, porém, segundo Deutscher (2010), não porque a língua em si o impeça, mas apenas devido à não existência do referente. Assim, considera que qualquer influência linguística não está essencialmente relacionada com as estruturas sistêmicas de uma língua (*langue*, segundo Saussure), mas com convenções culturais e estilos individuais de uso (*parole*, segundo Saussure). Deutscher rejeita que seja a língua que determine os conceitos que somos capazes de compreender e defende, pelo contrário, que o problema não está naquilo que cada língua permite que os falantes expressem, pois, em teoria, todas as línguas podem expressar tudo, mas antes em que informação: “languages differ essentially in what they *must* convey and not in what they *may* convey”³⁷ (Deutscher, 2010: 151), mostrando, a propósito, que a palavra *neighbour* (inglês) veicula menos informação que *voisin/e* (em francês) apesar de significarem o mesmo referente.

Com efeito, existem convenções a respeito daquilo que é considerado uso apropriado da língua em contextos sociais particulares, tanto no uso quotidiano da língua como no seu uso especializado. Na academia, há convenções gerais e particulares em cada contexto disciplinar e metodológico. Em cada subcultura, as convenções dominantes a respeito do uso apropriado tendem a exercer uma influência conservadora no enquadramento dos fenómenos. Os socioletos das subculturas e os idioletos dos indivíduos representam uma visão seletiva subtil do mundo: tendem a apoiar certo tipo de observações e interpretações e restringir outros, poder que é, em larga medida, despercebido (Chandler, 1995).

Atualmente, a versão mais moderada do whorfianismo enfatiza a possibilidade de o pensamento ser influenciado pela língua e não inevitavelmente determinado por ela, como pretende o whorfianismo na sua versão “forte”; além disso, esta versão “fraca” ou moderada defende que o tipo de língua que usamos também é influenciado pelo modo como vemos o mundo e que qualquer influência não pode ser atribuída à língua mas ao

³⁶ “a língua que por acaso falamos é uma prisão que limita os conceitos que somos capazes de compreender”.

³⁷ “as línguas diferem essencialmente no que *devem* transmitir e não no que *podem* transmitir”.

uso dentro de uma língua de uma variedade mais do que outra e enfatiza o contexto social da língua mais do que considerações puramente linguísticas.

Por outro lado, e em oposição às perspectivas relativistas do whorfianismo (em qualquer uma das duas versões: determinismo e relativismo linguístico), as *cloak theories* defendem o universalismo. Com efeito, a ideia de que a língua como roupagem do pensamento tem subjacente a ideia de que o mesmo pensamento pode ser expresso de formas variadas. Esta concepção implica que é possível dizer o que quer que seja em qualquer língua e que aquilo que se diz numa língua pode ser traduzido para outra, embora esta afirmação não deva ser absolutizada, refutando claramente a posição whorfiana acerca da tradução (Chandler, 1995: 18).

Fairclough (1995), que considera a língua social por excelência, critica a concepção Saussuriana de ‘fala’, por considerar que Saussure vê o uso da língua de uma forma individualista e associal; Fairclough defende “language use to be imbricated in social relations and process”³⁸ (Fairclough, 1995: 73). De acordo com este autor, a essas estruturas e relações extra-discursivas são constitutivas; a língua é uma forma de ideologia e “invested by ideology”³⁹ (Fairclough, 1995: 73).

Fairclough usa a palavra ‘*construe*’ (interpretar/constuir) em vez de ‘*represent*’ (representar) para evidenciar um processo ativo e por vezes difícil de compreender (‘*grasping*’) o mundo a partir de uma determinada perspectiva (Fairclough, 2009).

A hipótese da relatividade linguística é a hipótese de que o pensamento dos falantes de uma determinada língua é afetado pela estrutura dessa língua e acentua a importância do cultural – a língua vista como parte da cultura e da sociedade. De acordo com Swoyer (2010), a estrutura e o léxico de uma língua influenciam, de modo sistemático, o modo como se percebe e conceitualiza o mundo.

Considero que o contributo de Sapir e Whorf consistiu no facto de terem acentuado a importância do cultural (a língua vista como parte da cultura e da sociedade) e a hipótese da relatividade linguística (o pensamento dos falantes de uma determinada língua é afetado pela estrutura dessa língua).

Segundo Eco (1981), a semântica geral retoma nos nossos dias a hipótese de Sapir-Whorf. Com efeito, Whorf defendia e tentava provar que o modo de perceber as relações de espaço e de tempo ou de causa e efeito muda, de povo para povo, segundo as estruturas sintáticas da língua falada. No que concerne a língua, o pensamento e a

³⁸ “o uso da língua está imbricado nas relações e processos sociais”.

³⁹ “investida pela ideologia”.

cultura moderna (não incluindo o pensamento científico que apresenta fundamentos diferentes), a metafísica que lhes é subjacente “implique obligatoirement un univers constitué selon deux grands PRINCIPES COSMIQUES, l’espace et le temps (...). En outre, le domaine mouvant du temps est pour nous l’objet d’une division ternaire: passé, présent, futur”⁴⁰ (Whorf, 1969: 8). Segundo Eco, “o nosso modo de ver, de subdividir em unidades, de compreender como sistema de relações a realidade física, é determinado pelas leis (obviamente não universais!) da língua *com que* começámos a pensar – e neste caso a língua não é aquilo *através de* que se pensa, mas aquilo *com que* se pensa ou, precisamente, aquilo que *nos pensa* ou *pelo que somos pensados*” (Eco, 1981: 11-2).

Consequentemente, Eco defende a existência de um “«génie» des langues particulières”⁴¹ e que cada língua constitui uma maneira de ver, organizar e interpretar o mundo (Eco, 1997).

A língua, considerada como sistema que permite representar o mundo, isto é, voltar a apresentá-lo, torná-lo, de novo, presente, é produto e também produtora de cosmovisões, quer dizer, falantes de diferentes línguas pensam o mundo de maneira diferente. Ainda que todas as línguas humanas partilhem muitos universais linguísticos abstratos subjacentes, existem grandes diferenças nas suas estruturas sintáticas e no léxico que influenciam o modo como conceitualizamos o mundo (Swoyer, 2010). É nesse sentido que Steiner considera que “a linguagem é dotada da capacidade de conceptualizar o mundo” (Steiner, 2002: 18).

Relação da linguagem com outras capacidades cognitivas

Perspetiva cartesiana e cognitiva-funcional

A mais conhecida versão moderna da abordagem cartesiana é a abordagem de Chomsky (generativa). Este autor duvida que, no atual estado de desenvolvimento da linguística, os linguistas possam fornecer alguma técnica significativa à filosofia da linguagem. No entanto, considera que o estudo da linguagem poderá clarificar algumas conclusões acerca do conhecimento humano diretamente relacionadas com as questões clássicas da filosofia da mente. Com efeito, segundo Chomsky (1972a), pensamento e linguagem

⁴⁰ “implica obrigatoriamente um universo constituído por dois PRINCÍPIOS CÓSMICOS, o espaço e o tempo (...). Além disso, o movimento do tempo é, para nós, objeto de uma divisão ternária: passado, presente, futuro”.

⁴¹ “«génio» das línguas particulares”.

têm desenvolvimentos distintos, dependendo cada um deles de processos e experiências subjacentes: a língua é “aprendida”, excluindo exemplos irrelevantes ou errados e determinando quais as regras corretas para um determinado meio linguístico. A questão que se pode colocar a esta perspetiva – atualmente designada hipótese da modularidade da linguagem (*modularity hypothesis*), é a de saber o que é que nessa «filtragem» depende de um conjunto de regras linguísticas inatas, independentes do falante, e o que é que depende da experiência e do correlativo funcionamento cognitivo.

Chomsky (1972b) defende que a linguagem tem de ser estudada como sendo totalmente independente das outras capacidades cognitivas humanas e, portanto, a área da investigação linguística é o conhecimento que o falante tem das estruturas da sua língua, sendo que nenhum fator externo ao sistema linguístico pode afetar as regras desse sistema. A gramática universal é, assim, definida “comme le système des principes, des conditions et des règles qui sont des éléments ou des propriétés de toutes les langues humaines, pas simplement par accident, mais par nécessité – nécessité biologique et non logique, évidemment”⁴² (Chomsky, 1981: 40, 41). Por esse motivo, segundo este autor, a Gramática Universal exprime a «essência da linguagem humana». O princípio de dependência estrutural das regras gramaticais constitui a propriedade geral da faculdade de linguagem mas, se as especulações sobre a semântica e a interação podem ser suportadas e alargadas para além de alguns exemplos, podemos considerá-las também como uma proposição sobre a organização inata do espírito humano (Chomsky, 1981: 97). Desse modo, a teoria da linguagem é a parte da psicologia humana que trata de um «órgão mental» particular, a linguagem humana (Chomsky, 1981: 49).

O estudo da linguagem faz parte da biologia: “J’ai essayé de situer, au moins conceptuellement, le langage à l’intérieur d’un système général de la capacité cognitive déterminée par les facultés innées de l’esprit”⁴³ (Chomsky, 1981: 152). Consequentemente, a aprendizagem da língua deve-se à faculdade da linguagem que se desenvolveu na pré-história. Isto impõe limites aos tipos de línguas que podemos comumente aprender. Este autor admite que apesar do inegável interesse e importância dos estudos semânticos e estatísticos da língua eles não são pertinentes para o problema de determinar ou caraterizar o conjunto dos usos gramaticais: “I think that

⁴² “como o sistema dos princípios, das condições e das regras que constituem elementos ou propriedades de todas as línguas humanas, não apenas por acidente mas por necessidade – necessidade biológica e não lógica, evidentemente”.

⁴³ “tentei, pelo menos conceitualmente, situar a linguagem no interior de um sistema geral da capacidade cognitiva determinada pelas faculdades inatas do espírito”.

we are forced to conclude that grammar is autonomous and independent of meaning, and that probabilistic models give no particular insight into some of the basic problems of syntactic structure”⁴⁴ (Chomsky, 1972a: 17). Assim, de acordo com este autor, não é razoável pedir à teoria linguística que seja mais do que um processo de avaliação das gramáticas (Chomsky, 1972a).

Embora Taub (2004) reconheça vantagens à abordagem formalista, por ter permitido a compreensão de estruturas linguísticas complexas, considera a necessidade de se construírem teorias que tratem as interconexões complexas da língua, percepção e cognição e se apoiem no conhecimento atual sobre o cérebro e a mente como fazem, entre outros, os linguistas cognitivistas. Estes apoiam-se nos resultados da investigação nos domínios da psicologia cognitiva e da neurociência, nos campos da memória, atenção categorização, percepção, *neural underpinning* (esteio neural) e pensamento. Além disso, as teorias cognitivistas enfatizam a semântica e não as condições de verdade das frases, como as teorias formalistas. A semântica cognitivista centra-se no sistema concetual do falante e não naquilo que é ‘verdade’ no mundo (Taub, 2004: 16), considerando as categorias linguísticas como categorias da cognição humana.

Os linguistas defensores desta perspetiva consideram que existe uma dissociação entre as capacidades cognitivas gerais e a faculdade da linguagem, única, autónoma, modular, bem como entre a comunicação animal a linguagem humana. Segundo Descartes (1987), a linguagem é estabelecida a partir da razão – pensamento – e não a partir da imaginação – corpo – o que vai ter repercussões no modo de conceber a posição da linguagem no conjunto das outras capacidades cognitivas. Os nossos processos mentais, as nossas capacidades cognitivas não se baseiam nas nossas capacidades perceptivas ou manipulativas (Armstrong, 2007). Assim, os linguistas cartesianos consideram que a essência da linguagem é a gramática e a gramática é um sistema fechado (*self-contained*) que pode ser descrito sem referência a qualquer outra capacidade cognitiva, isto é, um módulo separado ou faculdade, separado quer do léxico quer da semântica (o melhor modelo para compreender este sistema é o de um conjunto de algoritmos para gerar frases bem formadas) – sintaxe, semântica e léxico são distintos, sendo a capacidade gramatical considerada parte da dotação genética distinta das outras capacidades percetivas e concetuais (Armstrong, 2007).

⁴⁴ “penso que somos obrigados a concluir que a gramática é autónoma e independente do significado e que os modelos probabilísticos não trazem nenhum esclarecimento particular para alguns dos problemas básicos da estrutura sintática”.

Lakoff & Johnson (2003) rejeitam aquilo que designam por «o mito do objetivismo», isto é, a ideia de que temos acesso a verdades absolutas, que, segundo eles, dominou a filosofia ocidental desde os filósofos pré-socráticos até aos nossos dias, tanto entre racionalistas como empiristas. De acordo com este «mito», o sentido é objetivo e desencarnado (não é sentido para ninguém, as palavras correspondem ao mundo sem a presença de um entendimento humano). A semântica é, desse modo, vista como o estudo do modo como as expressões linguísticas se ajustam ao mundo, diretamente, sem a intervenção do entendimento humano; a teoria do significado é baseada na teoria da verdade uma vez que o significado é independente do uso; assim, as expressões linguísticas são objetos compostos por blocos de construção (*building blocks*) (as palavras são compostas por raízes, prefixos, etc.) e estes objetos são independentes do modo como as pessoas os entendem; a gramática é independente do sentido. Chomsky vê a linguística como um ramo independente da psicologia e considera que qualquer aspeto da linguagem que envolva o entendimento humano está fora do estudo da gramática (Lakoff & Johnson, 2003).

No entanto,

“we human beings have bodies. We are «*rational animals*», but we are also «*rational animals*», which means that our rationality is embodied. The centrality of human embodiment directly influences what and how things can be meaningful for us, the ways in which these meanings can be developed and articulated, the ways we are able to comprehend and reason about our experience, and the actions we take. Our reality is shaped by the patterns of our bodily movement, the contours of our spatial and temporal orientation, and the forms of our interaction with objects. It is never merely a matter of abstract conceptualization and propositional judgements”⁴⁵ (Johnson, 1987: xix).

Este autor critica a teoria objetivista do significado segundo a qual “meaning is an abstract relation between symbolic representations and objective reality”⁴⁶ (Johnson, 1987: xxii). Numa teoria não-objetivista do significado, este é considerado como sendo

⁴⁵ “nós, seres humanos, temos corpos. Nós somos «animais *racionais*» mas também somos «animais *racionais*», o que significa que a nossa racionalidade está encarnada. A centralidade da encarnação humana influencia diretamente aquilo que e o modo como as coisas podem ter significado para nós, os modos como esses significados podem ser desenvolvidos e articulados e os modos como somos capazes de compreender e raciocinar acerca da nossa experiência e das ações que realizamos. A nossa realidade é moldada pelos padrões do nosso movimento corporal, pelos contornos da nossa orientação espacial e temporal e pelas formas da nossa interação com os objetos. Nunca é meramente uma questão de conceitualização abstrata e de juízos lógicos”.

⁴⁶ “o significado é uma relação abstrata entre representações simbólicas e realidade objectiva”.

um acontecimento penetrado histórica e culturalmente, encarnado humanamente e estruturado imaginativamente.

Taub (2004) critica os linguistas defensores de uma abordagem formalista da língua, na linha de Chomsky, por terem olhado para os diferentes aspetos da língua (léxico, fonologia, sintaxe, semântica) separadamente, como se se tratasse de entidades autónomas e não para o modo como esses diferentes aspectos se relacionam entre si (Taub, 2004). Esta abordagem formalista é criticada por Taub (2004), quando afirma: “language is deeply interwoven with our experiences of the world: our social interaction, our cultural institutions, even our thoughts, are often framed and mediated by language”⁴⁷ (Taub, 2004: 10). Assim, ao contrário da abordagem formalista, os linguistas defensores de uma abordagem cognitivista defendem que o significado não está baseado na realidade objetiva, nem numa realidade completamente arbitrária e subjetiva e tratam a capacidade da linguagem como parte da capacidade cognitiva humana geral, considerando que as categorias linguísticas são categorias da cognição humana e as estruturas linguísticas, em todos os níveis de complexidade, transportam sentido, e as interações e o comportamento dessas estruturas são normalmente motivadas pela interação dos seus significados (Taub, 2004). A língua, afirma Taub, (2004), é “a self contained system, with genetically preprogrammed modules that interact with each other and other cognitive processes only through well defined interfaces”⁴⁸ (Taub, 2004: 12). A maior parte das teorias cognitivistas não fazem uma distinção rígida entre itens lexicais, morfológicos e sintáticos, centrando-se, antes, nos pares forma-significado (*form-meaning*). A estrutura conceitual e a semântica linguística estão, então, fundamentadas nas nossas experiências como seres humanos corporificados com os mesmos órgãos sensoriais, estruturas nervosas, e experiências corporais (Taub, 2004). Essas experiências modelam o tipo de conceitos que desenvolvemos e que prendemos aos nossos itens linguísticos (Taub, 2004). Assim, a autora conclui: “Semantics, meaning connected with language, is not separable from all our other kinds of knowledge; it incorporates many of the myriad structures in our conceptual systems”⁴⁹ (Taub, 2004: 17), enquanto Chomsky (1972a) afirma: “(...) I will

⁴⁷ “a língua está profundamente entrelaçada com as nossas experiências do mundo: a nossa interação social, as nossas instituições culturais e até o nosso pensamento são frequentemente enquadrados e mediados pela língua”.

⁴⁸ “um sistema autónomo, com módulos geneticamente préprogramados que interagem entre si e com outros processos cognitivos apenas através de interfaces bem definidas”.

⁴⁹ “Semântica, significado ligado à linguagem, não é separável de todos os outros tipos de conhecimento; incorporamuitas das míriades de estruturas nos nossos sistemas cconceituais”.

consider a *language* to be a set (finite or infinite) of sentences, each finite in length and constructed out of a finite set of elements”⁵⁰ (Chomsky, 1972a: 13); não existe qualquer sentido semântico em que a noção ‘gramatical’ possa ser identificada com “meaningful” ou “significant” (Chomsky, 1972a: 15).

De acordo com Taub (2004), esses investigadores que colocam uma fronteira nítida entre a capacidade da linguagem e as aptidões cognitivas gerais e tratam a língua como um conjunto de “módulos” autônomos (fonologia, sintaxe e semântica), estudados separadamente, teriam dificuldade em tratar a iconicidade, na medida em que a iconicidade (processo que envolve a manipulação de imagens mentais, a criação de uma forma linguística válida para condizer mais ou menos com uma imagem referente) que, pela sua própria natureza, implica uma conexão íntima entre forma e significado (*meaning*) (Taub, 2004).

De acordo com Taub (2004), a perspectiva linguística cognitiva, pelo contrário, contém todos os instrumentos necessários para descrever plenamente a iconicidade linguística (as próprias imagens mentais, a noção de mapeamentos de imagens, as formas de caracterizar categorias semânticas específicas da língua e as formas de discutir os padrões de codificação da língua).

Nesta nova perspectiva, a linguagem (tanto no que concerne as LV como as LG) é apreendida naquilo que a fundamenta: o face-a-face da interlocução; o esquecimento desta dimensão essencial é um dos maiores limites das linguísticas formais (Garcia, 2010), cujas modelizações resultam do domínio da escrita na tradição linguística.

Armstrong (2007) defende que, se considerarmos que a capacidade humana para a linguagem depende do desdobramento de um bioprograma geneticamente determinado, então temos de achar que os elementos estruturais e o modo como estão reunidos têm de ser idênticos independentemente do meio, ótico ou acústico, que a/o falante usa. Se considerarmos, porém, que aquilo que faz que com que a língua seja uma língua é a realização de uma necessidade humana para comunicar e pensar sobre certas espécies de informações socialmente importantes, isto é, se a língua é identificada pela sua função, então temos de esperar que as diferenças, óbvias, nos meios utilizados pelas LG e pelas LV têm de se refletir em diferentes arranjos estruturais. Nesse sentido, Armstrong (2007) conclui que a conceção de linguagem dos linguistas cognitivos é mais compatível com as abordagens darwinianas acerca da evolução da linguagem. Com

⁵⁰ “(...) considerarei a linguagem como sendo um conjunto (finito ou infinito) de frases, cada uma finita em extensão e construída a partir de um conjunto finito de elementos”.

efeito, os cognitivistas consideram que a linguagem depende de capacidades cognitivas gerais e que a biologia, do que as metáforas lógicas ou mecanicistas, é um melhor modelo para compreender de que modo a linguagem trabalha. Ao contrário da abordagem cartesiana, consideram que as capacidades da linguagem, tal como qualquer outro fenómeno biológico, são inerentemente não-económicas e redundantes. A linguagem humana não é criada por um módulo gramatical algorítmico mas antes construído, inventado, por seres humanos no uso dos seus dotes cognitivos (Armstrong, 2007). A linguagem não é uma faculdade cognitiva autónoma, como pretendem os linguistas cartesianos, pelo que o conhecimento da linguagem não se distingue do conhecimento em geral; assim, os linguistas cognitivos, ao estudarem a linguagem, interessam-se por processos que incluem modelos de memória, percepção e atenção, bem como pela organização do conhecimento em categorias, pela organização das estruturas concetuais e pelo processo cognitivo que ocorre sempre que os seres humanos usam a língua (codificação e interpretação). As estruturas do conhecimento baseiam-se em arquétipos corporizados que resultam da nossa interação com o mundo (conceções de objetos que se movem num espaço a três dimensões, conceções de ver cenas a partir de certas perspetivas, etc), nomeadamente o elevado grau em que a percepção visual é tida em conta na gramática (Armstrong, 2007). Armstrong (2007) considera, assim, que as LG podem trazer novas perspetivas a este respeito na medida em que fornecem dados sobre a linguagem no domínio visual que são complementares aos dados da linguagem vocal.

Ao contrário da perspetiva cartesiana, que considera sintaxe, semântica e léxico distintos, como referi acima, os linguistas cognitivos consideram que o léxico, a morfologia e a sintaxe formam um contínuo de estruturas simbólicas (e simbólicas porque possuem simultaneamente um pólo fonológico e semântico) (Armstrong, 2007). A sintaxe é uma estrutura simbólica tal como as palavras. Assim, as classes gramaticais (nomes, verbos, preposições), os casos e as relações gramaticais básicas (sujeito, complemento direto, complemento indireto) apresentam conteúdo semântico que deriva dos arquétipos concetuais que têm um conteúdo não linguístico fundado nas experiências quotidianas (Armstrong, 2007). Além disso, não é necessário estipular a existência genética de uma capacidade sintática ou módulo no cérebro (Armstrong, 2007).

Segundo os linguistas generativos a sintaxe não poderia ter evoluído a partir de estruturas mais simples tais como os sistemas gestuais humanos ou a comunicação

animal. Pelo contrário, os linguistas cognitivos defendem que a linguagem (léxico e sintaxe) pode ter emergido da comunicação animal e dos sistemas gestuais humanos (ou proto-humanos) (Armstrong, 2007). Armstrong (2007) refere que a metáfora para a «fonologia semântica» (*'semantic phonology'*) é o nó de Möbius, na medida em que, tal como o torsão no nó de Möbius, o pólo fonológico dos *gestures* e *signs* consiste em algo que age e a sua ação é um exemplo de auto simbolização. Por outras palavras, as mãos e as suas ações são manifestações icónicas de arquétipos concetuais que constituem a fonte das estruturas gramaticais (Armstrong, 2007). Assim, “hands are prototypical nouns, and their actions are prototypical verbs”⁵¹ (Armstrong, 2007: 193). Uma mão pode agir transitivamente sobre a outra mão, transmitindo energia ao objeto impactado, ou intransitivamente, como quando traçamos a trajetória de um objeto que se moveu. A fonologia semântica liga não só o signo gestual e a sintaxe, mas também LG e LV e sugere que os gestos (*gestures*) visíveis eram, desde o começo, elementos críticos nas origens da gramática da LG. Desse modo, ao contrário da posição generativista, a semântica cognitiva afirma que, na origem, as ações visíveis ligam todas as línguas humanas (Armstrong, 2007).

De acordo com os linguistas cartesianos, a gramática é uma estrutura que existe independentemente do seu uso e das outras capacidades cognitivas e que emergiu de uma só vez em toda a sua complexidade. Por sua vez, os linguistas cognitivos (ou funcionais) consideram que a gramática emerge do seu uso, em situações sociais, por indivíduos com capacidades cognitivas gerais. Um outro aspeto importante nesta abordagem, é a defesa de que o conhecimento da linguagem emerge do seu uso: as categorias e estruturas concetuais que compõem a gramática são formas derivadas da nossa conceção de enunciados específicos, usos reais de linguagem.

A perspetiva cognitivista defende, pois, que subjacente às estruturas dos nossos atos linguísticos existe uma rede complexa de mapeamento metafórico.

As linguísticas cognitivas permitem ter em conta a iconicidade (Sallandre, 2003). Segundo estas correntes, a capacidade da linguagem faz parte da capacidade cognitiva humana. Assim, as categorias linguísticas são categorias da cognição humana e ambas apresentam as mesmas características. As estruturas linguísticas (formadas por meio da combinação de unidades linguísticas simples) em todos os níveis de complexidade (inflexões, ordem das palavras, discurso) são portadoras de significação e as interações

⁵¹ “as mãos são nomes prototípicos e as suas ações são verbos prototípicos”.

dessas estruturas são motivadas pelas interações dessas significações (Sallandre, 2003), isto é, são «*semantic-driven*» (semanticamente orientadas), por oposição às linguísticas «*syntax-driven*» (sintaticamente orientadas) dos linguistas formalistas (Sallandre, 2003). De acordo com Sallandre (2003), devido à existência da composicionalidade interna das unidades, relativamente à LSF, pode-se duvidar da existência de um nível sintático e, sobretudo, de um nível de organização fonológico autónomo, já que numa única estrutura mínima está presente toda a informação semântica e cada elemento composicional necessário à realização da estrutura é, ele próprio, portador de sentido. Assim, Sallandre (2003) autonomiza o nível de organização sintático e fala de nível semântico ou de nível de organização semântico-sintático (em que o sentido de sintaxe se limita a um nível de organização da forma no quadro de relações constantes icónicas forma-sentido). A organização que prevalece no nível cognitivo-semântico apresenta uma grande complexidade (em contrapartida do aspeto menos marcado relativamente aos diferentes níveis de organização formal) (Sallandre, 2003).

As gramáticas cognitivas trazem um quadro de análise pertinente a todos os níveis de análise das LG, permitindo enquadrar a iconicidade. Essas gramáticas oferecem, efetivamente, pontos de vista interessantes sobre uma língua icónica e espacial. Com efeito, de acordo com as gramáticas cognitivas, a passagem do cognitivo para o linguístico processa-se em três níveis: nível cognitivo, nível da linguagem e nível da língua. Nos dois primeiros níveis realizam-se operações de representação, cognitivas e da linguagem, comuns a todas as línguas, pelo que uma LG pode inscrever-se nesse modelo. Na LSF, existe uma construção do espaço do mesmo tipo das construções referenciadas pelas gramáticas cognitivas: localizações (*repérages*), orientação da relação prediativa, posicionamento do espaço em relação à/ao gestuante (Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002)).

Em linguística cognitiva, a semântica não se preocupa com o que é ‘verdadeiro’ no mundo ‘objetivo’, ao contrário das semânticas formais, como já referi, mas centra-se no sistema concetual do locutor evidenciando «perfis». Isso não significa, porém, que se trate de uma teoria completamente ‘subjativa’ na medida em que a estrutura concetual e a semântica estão enraizadas nas nossas experiências vividas de seres incarnados (Sallandre, 2003). Os seres humanos partilham os mesmos órgãos dos sentidos, as mesmas estruturas neurais e as mesmas experiências corporais e são essas experiências que constituem os conceitos que desenvolvemos nas unidades linguísticas (Sallandre, 2003).

Os instrumentos semânticos dos cognitivistas são: quadros (*frames*) (isto é, qualquer sistema de conceitos relacionados de tal modo que para compreender um desses conceitos é necessário compreender toda a estrutura em que ele se encaixa), metáforas e mapeamentos conceituais (*conceptual mappings*). A *frame* consiste num sistema de categorias estruturado de acordo com um determinado contexto que está na sua origem (isto é, conhecimentos, modelos de práticas, história das instituições sociais, etc.) e, por conseguinte desempenha um papel na descrição de um sistema linguístico (Fillmore, 1982).

De acordo com Lakoff e Johnson (2003), os conceitos que regem o nosso pensamento não são apenas uma questão do intelecto, dirigem também o nosso modo de funcionar quotidiano sem que disso tenhamos consciência. Baseando-se na evidência fornecida pela linguística, os autores afirmam que a maior parte do nosso sistema conceptual é metafórico por natureza (Lakoff & Johnson, 2003), referindo, a propósito, a metáfora concetual “ARGUMENT IS WAR”⁵²:

“ARGUMENT IS WAR

Your claims are *indefensible*.

He *attacked every weak point* in my argument.

His criticism were *right on target*.

I *demolished* his argument.

I’ve never *won* an argument with him.

You disagree? Okay, *shoot*!

If you use that *strategy*, he’ll *wipe you out*.

He *shot down* all my arguments”⁵³ (Lakoff & Johnson, 2003: 4).

Assim, de acordo com estes autores, não só falamos de argumentos em termos de guerra mas na verdade podemos ganhar ou perder argumentos. Este é um exemplo do que significa dizer que um conceito metafórico estrutura o que fazemos e como

⁵² “DISCUSSÃO É GUERRA”.

⁵³ “DISCUSSÃO É GUERRA

As suas alegações são *indefensáveis*.

Ele *atacou todos os pontos fracos* na minha argumentação.

As suas críticas acertaram bem no alvo.

Eu *destruí* o seu argumento.

Nunca *ganhei* uma discussão com ele.

Não concorda? Ok *dispare*!

Se usar essa *estratégia* ele vai *dar cabo de si*.

Ele *abateu* todos os meus argumentos”.

compreendemos o que fazemos enquanto fazemos (Lakoff & Johnson, 2003) pois numa cultura em que os argumentos não são vistos como guerra as pessoas veem argumentos de forma diferente, experienciam-nos de forma diferente, levam-nos a cabo e falam deles de forma diferente (Lakoff & Johnson, 2003).

Os autores defendem que “human *thought processes* are largely metaphorical”⁵⁴ e as metáforas, como expressões linguísticas, são possíveis precisamente porque existem metáforas no sistema concetual da pessoa. Os autores propõem, assim, o termo «conceito metafórico» (*metaphorical concept*) para designar metáfora (Lakoff & Johnson, 2003: 6).

As metáforas têm uma base cultural: elas emergem naturalmente numa cultura como a nossa porque aquilo que elas sublinham corresponde de perto àquilo que experienciamos coletivamente. Além disso, “not only are they grounded in our physical and cultural experience; they also influence our experience and ours actions”⁵⁵ (Lakoff & Johnson, 2003: 68); a metáfora permite-nos compreender um domínio da experiência em termos de outro. Ora isto sugere que compreender ocorre em termos de domínios de experiência completos e não em termos de conceitos isolados.

Segundo Lakoff & Johnson (2003), a maior parte das pessoas considera a metáfora uma questão de imaginação poética e «floreado retórico», uma questão de língua extraordinária mais do que vulgar; além disso, nesta perspetiva tradicional, a metáfora é vista como uma questão apenas de língua, uma questão de palavras mais do que pensamento e ação. Por isso, a maior parte das pessoas pensa que pode passar sem a metáfora. Contrariamente, estes autores consideram: “that metaphor is pervasive in everyday life, not just in language but in thought and action. Our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is fundamentally metaphorical in nature”⁵⁶ (Lakoff e Johnson, 2003: 3).

Neste mesmo sentido, e no que concerne às LG, Wilcox (2000) defende a ideia de que o estudo das metáforas em LG não pode realizar-se sem se equacionar a influência da cultura. E, considerando que as comunidades Surdas se caracterizam por uma apreensão de mundo essencialmente visual, defende que o motor cognitivo visual tem uma

⁵⁴ “os *processos do pensamento* humano são amplamente metafóricos”.

⁵⁵ “não só estão enraizadas na nossa experiência física e cultural como também influenciam a nossa experiência e as nossas ações”.

⁵⁶ “que a metáfora está presente na vida quotidiana, não só na linguagem mas também no pensamento e na ação. O nosso sistema concetual, com que pensamos e agimos é, fundamentalmente, de natureza metafórica”.

importância na organização de elementos da cultura e varia de acordo com a organização social.

Veja-se, a propósito, a evolução da representação de surdez. Para Frehse (2007), a organização conceitual abarca elementos da cultura aliada ao motor cognitivo visual. Enquanto, no passado, a ausência de audição era o domínio fonte da metáfora, esta vem sendo substituída pela visão, que realmente representa algo da experiência perceptiva destes sujeitos. A palavra «silêncio» representa uma metáfora «importada» da cultura ouvinte, uma vez que, do ponto de vista dos Surdos congénitos, não é possível sentir falta de um sentido que nunca foi experimentado. A metaforização da visão representa o que há de mais autêntico em termos da experiência perceptiva dos Surdos (Frehse, 2007). Wilcox (2000) afirma que os padrões conceituais não são conceitos inatos individuais, são culturalmente influenciados pela interação das pessoas ao nosso redor e, nos estudos da metáfora na ASL (*american sign language*⁵⁷), não se atém apenas a sinais isolados ou palavras, mas também, e principalmente, a valores da comunidade Surda. A autora lembra que os conceitos da comunidade Surda sobre si própria e as metáforas usadas para se descrever têm-se alterado ao longo dos anos (Wilcox, 2000).

Chandler (1995) considera que a língua “is far more than a «tool for communication»”⁵⁸, preferindo defini-la, em termos gerais, como “a medium for making sense of experience”⁵⁹ (Chandler, 1995:15). Com efeito, segundo o autor, é quase impossível separar aquilo que experienciamos das categorias com que organizamos a nossa experiência: “indeed, things do not exist (or stand out) until we call them into being: we create rather than discover the worlds we know through the categories we draw from language”⁶⁰ (Chandler, 1995: 35, 6).

Marschark & Everhart (1997), apesar de rejeitarem o determinismo linguístico extremo, consideram que a língua pode «afetar e guiar a cognição» (Marschark & Everhart, 1997) e sugerem não ser descabida a aceitação de uma forma fraca de relativismo linguístico (*weak form of linguistic relativism*), pelo menos de momento, na medida em que estruturas linguísticas específicas podem influenciar o desenvolvimento conceitual e o uso de padrões específicos de linguagem por parte dos adultos na sua interação com as crianças pode afetar o desenvolvimento conceitual destas últimas.

⁵⁷ Língua gestual americana.

⁵⁸ “é mais do que uma «ferramenta para a comunicação»”.

⁵⁹ “um meio para dar sentido à experiência”.

⁶⁰ “na verdade, as coisas não existem (ou destacam) até ao momento em que as chamamos ao ser: mais do que descobrir nós criamos os mundos que conhecemos através de categorias que retiramos da língua”.

Uma das críticas feitas a esta perspetiva é o facto de ela implicar a inferioridade ou superioridade do pensamento das pessoas com uma língua inferior ou superior, respetivamente. No que concerne às LG, Siple (1997) afirma que

“the view on the relation between cognition and language that perhaps has had the most profound influence on educational and social decisions concerning deaf individuals has been a folk belief in the Sapir-Whorf hypothesis that we think in language and that cognitive ability depends on a language”⁶¹ (Siple, 1997: 28).

Com efeito, segundo esta autora, o defender uma correlação direta entre “*language skill*” e “*cognitive skill*”, implica assumir que das pessoas que têm uma língua inferior ou superior se esperava um pensamento inferior ou superior. Assim, esta perspetiva foi usada por todos aqueles que não consideravam a LG como uma língua, como legitimadora do uso da LV (*spoken language*) pelas crianças Surdas. A teoria Sapir-Whorf, segundo a qual a língua determina o pensamento, levou a que se considerasse que os indivíduos que têm uma língua superior ou inferior terão um pensamento superior ou inferior. Parece-me, no entanto, que se pode ler esta teoria noutro sentido. Em primeiro lugar, não se trata de cognição (é aceite que não existe nenhuma diferença em termos cognitivos entre pessoas Surdas e pessoas ouvintes). Ao contrário do que é vulgar pensar-se, o pensamento não é de ordem exclusivamente verbal: o pensamento é possível mesmo na ausência de palavras (Furth, 1966); trata-se, antes, de uma questão de conceitualizações do mundo diferentes, reconhecendo que uma cosmovisão pode ser diferente e não obrigatoriamente superior e/ou inferior (UNESCO, 2005). “La protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles impliquent la reconnaissance de l’égale dignité et du respect de toutes les cultures, y compris celles des personnes appartenant aux minorités et celles des peuples autochtones”⁶².

Além desta crítica, Lillo-Martin (1997) considera que a hipótese Sapir-Whorf foi desacreditada pelos estudos multiculturais, porque, segundo esta autora, as diferenças na língua relacionadas com as diferenças na cultura podem ser inteiramente acidentais ou refletir as cosmovisões dos falantes, e não determinar essas cosmovisões. Para Lillo-

⁶¹ “a perspetiva acerca da relação entre cognição e linguagem que talvez mais influência tenha tido nas decisões educativas e sociais concernentes às pessoas Surdas foi a crença popular na hipótese Sapir-Whorf segundo a qual pensamos na língua e a capacidade cognitiva depende da língua”.

⁶² “A proteção e a promoção da diversidade das expressões culturais implicam o reconhecimento da igual dignidade e do respeito de todas as culturas, incluindo as das pessoas que pertencem às minorias e as dos povos autóctones”.

-Martin (1997), a questão é a de saber se crescer exposto a uma LG afeta a cognição de maneira diferente do que crescer exposto a uma LV (*spoken language*) e defende que linguagem e pensamento são independentes. Segundo a autora, o desenvolvimento cognitivo é independente de qualquer língua particular ou modalidade linguística, sendo as diferenças entre LG e LV (*spoken language*) meramente superficiais. Assim, Lillo-Martin (1997) defende a hipótese da modularidade (*modularity hypothesis*) devido à separação radical entre língua e pensamento e ao seu caráter amodal, explicando, assim, as diferenças entre LG e LV como meramente superficiais, dependendo apenas de características superficiais do *input* (Marschark & Everhart, 1997).

A investigação tem vindo a mostrar que as LG são línguas de pleno direito, capazes de exprimir qualquer tipo de pensamento (Amaral, Coutinho e Delgado Martins (1994); Bouvet, 2011). No entanto, de acordo com a minha experiência enquanto docente de estudantes Surdas/os, tenho de concordar com Siple (1997), quando afirma que essa ideia de inferioridade das LG parece continuar a influenciar pais e educadores de crianças Surdas que optam por uma educação oralista, pois não admitem que uma língua visuo-espacial funcione de modo equivalente a uma língua falada/escrita, considerando esta última, a língua maioritária, superior (Siple, 1997).

Apesar de reconhecer as críticas de Lillo-Martin (1997), e de aceitar, parcialmente, a de Siple, não posso deixar de concordar com aquilo que Marschark & Everhart (1997) designam «forma fraca de relativismo linguístico», na medida em que a investigação atual tem mostrado a interligação entre língua e pensamento, como referi anteriormente, sem que isso implique uma desvalorização da língua e da cultura Surdas ou a inferioridade do pensamento das pessoas Surdas.

Segundo Sallandre (2003), parece provável que a *langue des signes française*⁶³ (LSF) influencie a estruturação do pensamento por meio da manipulação das representações mentais (passagem de um ponto de vista para outro aquando dos *transferts* de pessoa), embora essa hipótese careça de um estudo mais aprofundado (além dos *transferts* de pessoa clássicos).

Com efeito, para passar de uma representação para outra, por meio de diferentes *transferts* de pessoa, é preciso inibir um ponto de vista, ativar o outro mantendo o primeiro na memória para poder retomar o fio do discurso o que implica flexibilidade cognitiva (Sallandre, 2003).

⁶³ Língua gestual francesa.

“A liquidação kantiana da coisa-em-si liberta o problema do signo do problema da relação de causalidade entre coisas e conceitos e, portanto, entre coisas e signos. Permanece aberta (...) a discussão sobre a possibilidade de uma relação necessária entre ordem linguística e ordem lógica” (Eco, 1981: 131). É, contudo, nas discussões dos lógicos do século XIX e de hoje que se desenha de um modo rigoroso uma nova questão: a *coisa*, o objeto de referência de cada atividade sónica, reintroduz-se na problemática semiótica como parâmetro do próprio signo. Pode dizer-se que a lógica moderna, especialmente a que está ligada aos problemas da ciência experimental, é obrigada a assumir em sentido realista o conceito de coisa ou objeto concreto, individual e real. O facto de um termo (ou signo) denotar ou indicar obriga a perguntarmo-nos se ele se refere a um objeto existente. Frege, em “Über Sinn und Bedeutung”⁶⁴ (1892) introduz uma distinção que pode ser entendida como base de futuros triângulos semânticos. O signo (significante, significado e referência) remete quanto ao seu denotado para uma *Bedeutung* e no vértice do triângulo para o *Sinn* (modo como esse objeto se apresenta à mente, ou como é entendido); no entanto, um signo pode ter *Sinn* (sentido) mas não *Bedeutung* (referente) (“las palabras «el cuerpo celeste más alejado de la Tierra» tienen un sentido; pero que tengan también una referencia, es muy dudoso”⁶⁵ (Frege, 1973: 52).

Língua e cultura – bilinguismo/biculturalismo:

Vou começar o esclarecimento da relação língua-cultura com a apresentação de um exemplo da ASL. ‘THINK-HEARING’⁶⁶ é uma unidade lexemática (doravante UL) da ASL, simultaneamente metafórica e metonímica, que ilustra as poderosas influências culturais experienciadas pelas pessoas Surdas na sua interação com as ‘*non-Deaf persons*’⁶⁷ (Wilcox, 2000). Esse signo gestual – ‘THINK-HEARING’ – possui “complex negative ‘hearing’ connotations based on educational, political and societal constraints that hearing people imposed upon the Deaf community”⁶⁸ (Wilcox, 2000: 93).

⁶⁴ “Sobre sentido e referência”.

⁶⁵ “as palavras «o corpo celeste mais afastado da Terra» têm um sentido mas é duvidoso que tenham também uma referência”.

⁶⁶ ‘PENSAR-OUVIR’.

⁶⁷ ‘pessoas não-Surdas’.

⁶⁸ “conotações complexas «ouvintes» negativas baseadas em constrangimentos educacionais, políticos e sociais que as pessoas ouvintes impuseram à comunidade Surda”.

Considero que ‘THINK-HEARING’, além de constituir um exemplo da inseparabilidade língua-cultura, ilustra também a relação incontornável entre língua e poder. Com efeito, segundo Wilcox (2000), ‘THINK-HEARING’ remete para a ligação do pensamento com a audição numa clara valorização da comunidade ouvinte, não tendo em consideração os valores e costumes da comunidade Surda. Ora, uma vez que qualquer língua está impreterivelmente ligada a uma cultura não será possível tratar a LG sem abordar a cultura Surda. “A Cultura Surda manifesta-se em toda a envolvência da LG, desde a sua natureza visuo-espacial, às regras implícitas na interacção, à lógica visual que motiva a sua estruturação gramatical e a todos os conteúdos veiculados entre os seus falantes” (Amaral *et alii*, 1994: 9).

Grosjean (1982) define bilinguismo como o uso regular de duas ou mais línguas rejeitando a ideia de fluência. Este autor valoriza o uso regular das duas línguas, os domínios em que são usadas e o facto de as/os falantes possuírem algumas destrezas numa língua e não na outra e defende que “(...) bilingualism is present in practically every country of the world, in all classes of society, and in all age groups. In fact it is difficult to find a society that is genuinely monolingual”⁶⁹ (Grosjean, 1982: 1).

Embora Grosjean defenda que bilinguismo e biculturalismo não tenham, necessariamente, a mesma extensão, na medida em que existem pessoas que são bilingues sem serem biculturais, assim como existem pessoas que são biculturais sem serem bilingues, considero bilinguismo inseparável de biculturalismo, na medida em que, como afirma Dubuisson, a linguagem – faculdade que permite aos seres humanos comunicarem entre si –

“se réalise en différentes langues naturelles qui comportent certaines caractéristiques communes (les universaux) et certaines spécificités (...).

Ces connaissances communes ne sont pas limitées à la situation de communication; elles concernent aussi une vision partagée du monde qu'ont les membres d'une communauté culturelle. Une langue naturelle reflète donc le monde dans lequel vivent ceux qui l'utilisent comme moyen de communication, en particulier au plan lexical. On peut facilement comprendre, par exemple, que des sociétés où l'agriculture est très

⁶⁹ “o bilinguismo está presente em praticamente todos os países do mundo, em todas as classes sociais, em todos os grupos etários. De facto, é difícil encontrar uma sociedade que seja genuinamente monolíngue”.

développée ont un vocabulaire de l'agriculture plus étendu que des sociétés nomades dont l'élevage est la principale activité”⁷⁰ (Dubuisson, 1993: 60).

Em resumo, “Une langue naturelle reflète la culture, les traditions et la façon dont les individus qui l'utilisent pour communiquer voient le monde”⁷¹ (Dubuisson, 1993: 61), além de que algumas das diferentes categorias que as línguas distinguem são definidas a partir da experiência humana (Dubuisson, 1993). A língua não pode, portanto, ser vista apenas como um instrumento de comunicação e de conhecimento na medida em que ela constitui “un attribut fondamental de l'identité culturelle et de l'autonomisation, tant pour l'individu que pour le groupe”⁷² (UNESCO, 2003: 16) e, desse modo, é inseparável da cultura.

Com efeito, “Cada língua – e sem que haja línguas «pequenas» ou menores – constrói um conjunto de mundos possíveis e de geografias da memória. (...) Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela” (Steiner, 2002: 18) e “chaque langue gestuelle appartient elle aussi en propre à la communauté donc elle émane et qui «aperçoit les ressemblances» selon «ces propres dons naturels»”⁷³ (Bouvet, 2011: 92), pelo que descobrir ou apropriar-se de uma LG implica “entre[r] dans tout un univers de projections imaginatives, métaphoriques et métonymiques, constitutives des signes gestuelles”⁷⁴ (Bouvet, 2011: 92- 93) ou, como afirma Delaporte (2002), para falar LSF é preciso pensar com imagens. Ora, ser capaz de produzir enunciados em imagens (*imagés*), metafóricos, em registos próximos do humor ou da poesia, não é apenas um critério de competência linguística, é também um critério de pertença cultural. Para interpretarmos uma frase, para lhe apreendermos o sentido, não basta o conhecimento das significações dos signos e das estruturas gramaticais, é sim necessário todo um

⁷⁰ “realiza-se em diferentes línguas naturais que possuem algumas características comuns (os universais) e algumas especificidades (...).

Esses conhecimentos comuns não se limitam à situação de comunicação mas também dizem respeito a uma visão do mundo partilhada pelos membros de uma comunidade cultural. Por isso, uma língua natural reflete o mundo em que vivem aqueles que a utilizam como meio de comunicação, principalmente no plano lexical. Pode-se facilmente compreender que, por exemplo, sociedades onde a agricultura está muito desenvolvida têm um vocabulário sobre agricultura mais vasto do que as sociedades nómadas cuja principal atividade é a criação de animais”.

⁷¹ “uma língua natural reflete a cultura, as tradições e o modo como os indivíduos que a utilizam para comunicar veem o mundo”.

⁷² “um atributo fundamental da identidade cultural e de autonomização, tanto para o indivíduo como para o grupo”.

⁷³ “cada língua gestual pertence de pleno direito à comunidade de que emana e que «apreende as semelhanças» segundo os «seus próprios dons naturais»”

⁷⁴ “entrar num universo de projeções imaginativas, metafóricas e metonímicas, constitutivas dos signos gestuais”.

conhecimento cultural. Morgado (2011) resume esta inseparabilidade entre língua e cultura quando, ao referir-se à poesia em LG, afirma: “A poesia em língua gestual reflete sempre a identidade surda, como algo assente na visão” (Morgado, 2011: 62).

As LG parecem ser línguas privilegiadas para pôr em evidência o modo como uma determinada cultura se representa as relações temporais (Bouvet, 2011) evidenciando, assim a inseparabilidade língua cultura.

Com efeito, quando se trata a LG como uma mera ferramenta, sem função identificadora para o sujeito esquecendo essa indissociabilidade, está-se a esquecer toda a história de emancipação e de luta por uma educação digna pois “(...) cada signo gestual, por ser uma palavra, refrata e reflete as condições históricas em que foi tecida e também o talhe que pouco a pouco foi tomando quando atravessou – e constituiu – diferentes comunidades surdas, suas verdades e seus antagonismos” (Souza e Góes, 1999: 185). Tenho como referência Mottez (2011) quando utilizo o conceito de «cultura Surda», isto é, utilizo o termo ‘cultura’, no sentido dos antropólogos e etnólogos, como modo particular de sentir, de ver o mundo, de organizar a vida pessoal, as relações com os outros e com o meio que é partilhado pelos membros de um grupo que pertence a uma condição social.

Assim, falar de bilinguismo é falar de biculturalismo o que, no caso das pessoas Surdas, adquire características específicas.

Aceito, igualmente a perspectiva de Grosjean (2015) segundo a qual, contrariando o mito comum, a maioria das pessoas bilingues não tem a fluência dos falantes nativos das duas línguas, como já referi, considerando bilingue a pessoa que usa duas, ou mais, línguas na sua vida diária, tendo consciência que esta definição inclui pessoas que, relativamente ao conhecimento da língua, vão desde o falar mal a língua hospedeira (e a incapacidade de a escrever), até à fluência total nas duas línguas, passando por situações intermédias (incluindo um vasto leque de pessoas desde a/o emigrante à/ao intérprete profissional). Ou, por outras palavras,

“une Europe de polyglottes n’est pas une Europe de personnes qui parlent couramment beaucoup de langues, mais, dans la meilleure des hypothèses, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacune sa propre langue et en comprenant celle de l’autre, mais qui, ne sachant pourtant pas parler celle-ci de façon courante, en la comprenant, même péniblement, comprendraient le

«génie», l'univers culturel que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa tradition”⁷⁵ (Eco, 1997: 395).

Além disso, as pessoas bilingues adquirem e usam as duas línguas com finalidades diferentes, em diferentes domínios da sua vida e com pessoas diferentes. Como consequência, Grosjean (2015) afirma que esta diversidade de uso influencia a fluência com que a língua é falada: se é falada num número reduzido de domínios e com um número limitado de pessoas vai desenvolver-se menos do que se fosse falada em domínios mais variados e com uma maior diversidade de pessoas. Estas últimas considerações parecem-me da maior importância quando aplicadas às pessoas Surdas.

Bilinguismo/biculturalismo Surdo

Poder-se-á falar de bilinguismo da criança Surda como se fala de bilinguismo da criança ouvinte? A noção de bilinguismo apresenta tanta ambiguidade como a noção de família na medida em que é um termo que parece um guarda-chuva que cobre situações muito diferentes. O termo bilinguismo apenas nos diz que dois idiomas estão em presença num caso dado. Por isso, é necessário precisar em cada caso que se aborda de quantos idiomas se trata e quais são as condições e as modalidades da sua inter-relação em cada situação particular pois, por mais vaga que esta noção seja, ela está na base de representações fortes e paradoxalmente muito precisas. Com efeito, se se trata do bilinguismo de uma elite erudita, o juízo é favorável mas se, pelo contrário, se trata da massa inculta, torna-se um *handicap* e se é o resultado de uma deficiência como a surdez, é apenas um «semi-linguisme» (Delamotte-Legrand e Sabria, 2001: 92).

Segundo estas autoras, as crianças que nascem num meio plurilingue podem aprender a falar várias línguas ao mesmo tempo com vantagens sobre as pessoas monolingues. No entanto, são as condições em que se realiza esse bilinguismo (social e psico-afetivamente favoráveis ou desfavoráveis) que se tornam responsáveis pelos êxitos ou fracassos e não o bilinguismo em si. Ora, no caso da surdez, interrogam-se as autoras se não será precisamente aquilo que é anterior à presença das línguas que constitui o problema (Delamotte-Legrand & Sabria, 2001: 93). Nesse sentido, Castellotti (2001)

⁷⁵ “uma Europa de políglotas não é uma Europa de pessoas que falam correntemente muitas línguas mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem reunir-se falando cada uma a sua própria língua e compreendendo a do outro, mas que, não a podendo falar de modo corrente, ao compreendê-la, ainda que com dificuldade, compreenderiam o «génio», o universo cultural que cada um exprime ao falar a língua dos seus antepassados e da sua tradição”.

defende que é precisamente o peso do estatuto social das línguas aquilo que mais pesa nas práticas linguísticas.

Segundo Cummins e Danesi (1990) existem duas abordagens possíveis nos programas de ensino das línguas de origem. No primeiro caso, a utilização da língua minoritária é considerada uma prática temporária (uma ponte) que permite à criança continuar a estudar adquirindo um bom domínio da segunda língua. O objetivo é, pois, mais o de promover a igualdade de acesso à educação do que o domínio da língua materna. No segundo caso, a língua minoritária é ensinada por ela própria, com o objetivo de desenvolver o domínio que os seus locutores têm dela ao mesmo tempo que se desenvolve o domínio da segunda língua; neste caso, o objetivo é o bilinguismo (Dubuisson, 1993: 59). A situação atual da educação de Surdos em Portugal enquadra-se, em meu entender, nessa perspetiva de bilinguismo, considerando o ensino da LGP, por si, como primeira língua, e reconhecendo o ensino da LV como segunda língua.

Na medida em que não existe uma LG universal “parece que as línguas gestuais, tal como as orais, selecionam determinados subsistemas de configuração de entre o repertório total de configurações possíveis; tal como as línguas orais, também certos gestos não aparecem em todas as línguas por terem sido excluídos do sistema” (*Amaral et alii*, 1994: 52). Assim, os autores concluem: não existe uma comunicação universal entre as pessoas Surdas, tal como não existe entre as ouvintes: cada comunidade possui a sua LG; as pessoas Surdas utilizam as mesmas estratégias das pessoas ouvintes para ultrapassar as barreiras da comunicação; pode aceitar-se que existem princípios organizadores comuns entre todas as gramáticas das LG devido ao facto de todas assentarem no uso do espaço, do movimento e da orientação das mãos de maneira semelhante, embora ainda não existam estudos sobre os universais das gramáticas das LG que possam ser considerados elucidativos. O bilinguismo Surdo pode incluir o conhecimento de duas ou mais LG, embora se trate de uma forma de bilinguismo menos comum entre as pessoas Surdas.

No caso do bilinguismo Surdo trata-se de um bilinguismo da língua minoritária: neste caso, os membros da comunidade Surda adquirem e usam ambas as línguas (a LG, língua minoritária e uma LV, língua maioritária, na sua forma escrita e eventualmente falada). As pessoas Surdas são biculturais, na medida em que vivem em duas ou mais culturas (as pessoas com quem convivem ou pertencem à comunidade Surda ou ao mundo ouvinte) e adaptam-se, pelo menos parcialmente, a essas culturas, misturando-as. Embora o contacto com o mundo ouvinte possa ser maior ou menor, as pessoas

Surdas são não só bilingues como biculturais (Grosjean, 1996). Isto conduz, entre outras implicações, a defender que as crianças Surdas sejam educadas de modo bilingue com a LG como a sua primeira língua e a língua maioritária (especialmente na modalidade escrita) como segunda língua.

Segundo Bouvet (1989), a criança Surda vai tornar-se um *sujeito bilingue*, quer os pais sejam Surdos ou ouvintes (Bouvet, 1989: 212): “L’enfant sourd, un être de parole à part entière, est destiné à devenir un *sujet bilingue*”^{76,77} (Bouvet, 1989: 331).

No caso específico do bilinguismo/biculturalismo Surdo, é ainda Dubuisson (1993) que chama a atenção para o seu carácter particular. Com efeito, enquanto as crianças ouvintes adquirem, normalmente, a língua que lhes dá acesso ao modo de ver o mundo próprio da cultura, de modo espontâneo, no ambiente familiar sem recurso ao ensino, as crianças Surdas, de primeira geração, fazem, normalmente, a sua integração na comunidade Surda apenas mais tarde. Por esse motivo, concordo com Grosjean (2015) quando refere que, embora algumas crianças adquiram as duas línguas simultaneamente, são muito mais raras do que as adquirem sucessivamente (Grosjean (2015). As crianças Surdas vivem um tipo de bilinguismo específico. Com efeito, geralmente, os adultos com quem comunicam em língua gestual usam esta língua como uma segunda língua (Kyle, 1999).

Já no início do século XIX, Bébien, no *Essai sur les Sourds-Muets et le Langage Naturel*, defende que a educação das pessoas Surdas não se pode basear na fala, embora a fala possa e deva complementar uma educação feita em LG. Bébien desenvolveu uma educação bilingue, em que a LG é a primeira língua e o francês (prioritariamente escrito) a segunda (Leroy, 2010). Segundo Bébien, o ensino do francês escrito parte da LG para dar sentido aos enunciados (Leroy, 2010). “Presque toutes les idées avant-gardistes de Bébien se retrouvent ainsi dans cette philosophie plus moderne du bilinguisme”⁷⁸ (Leroy, 2010: 81).

O bilinguismo não pode deixar de se relacionar com relações de poder na medida em que uma língua superioriza-se sempre à outra e, no caso do bilinguismo Surdo, Perlin (2001), considera que ele mantém a obrigação de a pessoa Surda ser um e dois ao mesmo tempo.

⁷⁶ Itálico de Bouvet.

⁷⁷ “a criança Surda é um ser de linguagem completo, está destinado a tornar-se um *sujeito bilingue*”.

⁷⁸ “Quase todas as ideias vanguardistas de Bébien encontram-se, assim, nesta filosofia mais moderna do bilinguismo”.

Segundo Mahé (2000) a aceção de bilinguismo como o domínio de duas línguas – aceção alta do termo – deu lugar a uma visão mais realista – definição funcional –, segundo a qual o bilinguismo será a capacidade de produzir enunciados significativos em duas línguas em todas as situações, incluindo as do quotidiano, sem que exista um domínio total das duas línguas (tal como Grosjean defende). Aliás, de acordo com Mahé (2000), o nível de competência pode ser diferente nas duas línguas e os falantes podem escolher qual a língua mais útil para a escrita e para a oral. O indivíduo bilingue desenvolverá, assim, as suas competências na leitura e na escrita na língua em que lhe seria mais difícil desenvolver competências na oralidade.

Bouvet (1989) considera que o bilinguismo sempre existiu devido à necessidade de trocas entre grupos linguísticos diferentes, sendo, atualmente, a maior parte da população mundial bilingue, sem que bilinguismo signifique, no entanto, igual domínio de duas línguas como referiu Grosjean (1982), atrás citado.

Para que o bilinguismo se realize de um modo coordenado e consciente, é preciso que a criança Surda possa apropriar-se das duas línguas num clima em que cada uma delas seja reconhecida no seu estatuto de língua (Bouvet, 1989) e, “seul un bilinguisme coordonné et conscient permet à la personne sourde d’accéder à son *identité* et à culture de chacun des deux mondes auxquels elle appartient”⁷⁹ (Bouvet, 1989: 201).

A expressão ‘bilinguismo surdo’ designa simultaneamente a situação sociolinguística que tem vindo a ser referida – utilização por parte das pessoas de uma LG e uma LV – e uma corrente pedagógica que considera que

“a raiz da educação bilingue assenta no desenvolvimento global da criança surda, portanto o seu desenvolvimento na escola só será válido se esta trabalhar na aceitação da língua gestual e se perceber a sua existência como pertença a uma comunidade consistente, onde essa língua gestual é predominante e coexiste com a língua oral/escrita (Morgado, 2011: 35).

É no sentido de situação linguística que vou esclarecer o conceito.

O termo ‘bilinguismo surdo’ pretende dar conta da especificidade de um bilinguismo que é bimodal e em que o acesso a uma das modalidades (a vocal) é limitado. Com efeito, ainda que se possa comparar ao bilinguismo das comunidades linguístico-

⁷⁹ “apenas um bilinguismo coordenado e consciente permite à pessoa surda o acesso à sua identidade e à cultura de cada um dos dois mundos a que pertence”.

-culturais minoritárias, o bilinguismo de uma pessoa Surda apresenta especificidades que o distinguem do de uma pessoa ouvinte. Considero que o bilinguismo vivido pelas pessoas Surdas apresenta muitas semelhanças com o bilinguismo tradicional na medida em que as LG também são línguas minoritárias/dominadas em relação às LV maioritárias/dominantes, por causa do número de locutores que as praticam e também devido ao estatuto que a sociedade maioritária atribui às LG. No entanto, ao contrário do que acontece com as minorias linguísticas tradicionais, na grande maioria das situações, a LG não é falada no ambiente familiar. Além disso, as LG são línguas sem escrita e ‘sem território’, são línguas geograficamente pulverizadas.

Pode dizer-se que o bilinguismo Surdo constitui uma situação diglósica, no sentido utilizado por Ferguson⁸⁰ (1959), isto é, situação de bilinguismo de massa, em situações sociais problemáticas, muito ligada com os conceitos de língua dominante e língua dominada. Relativamente às pessoas ouvintes, diglossia relaciona-se, assim, com a coexistência de duas variedades dentro de uma mesma língua (a variedade alta e a variedade baixa) e usos diferentes para essas duas variedades. No entanto, esta perspetiva não se pode aplicar, sem reflexão, à relação entre LV e LG.

De acordo com Mottez (2011), Stokoe terá sido o primeiro a falar de diglossia para caracterizar a situação das pessoas Surdas. Com efeito, o lugar concedido à LV e à LG é variável. Assim, ao lado de um bilinguismo equilibrado em que a LG é reconhecida como verdadeira língua e desempenha todas as funções linguísticas, existem situações em que a LG serve apenas para transmitir a LV (bilinguismo subtrativo) ou como muleta apenas utilizada pontualmente e cada vez menos à medida que a pessoa progride no domínio da LV (Millet, 2004).

O bilinguismo das pessoas Surdas é frequentemente um bilinguismo consecutivo. No entanto, embora a LG seja a língua que desenvolvem naturalmente nem sempre é aquela que é adquirida em primeiro lugar. O acesso à LV escrita (e também oral, se se tratar de uma pessoa Surda aparelhada) pode ocorrer quando a criança entra na escola, não tendo ocorrido, entretanto, qualquer contacto com a LG.

Relativamente às pessoas Surdas parece poder falar-se de um *continuum* de língua, na medida em que existem muitos modos de falar entre a LG e a LV, entre as quais se nota um conjunto de variedades de línguas que funcionam como ‘*pidgins* gestuais’; as variantes das LG mais próximas da LV são consideradas variedades elevadas (H),

⁸⁰ Autor do termo relativamente às pessoas ouvintes.

enquanto a LG é considerada a variedade baixa (B). Quer a criança Surda tenha pais Surdos ou ouvintes, é obrigada a estar em dois mundos, o dos Surdos e o dos ouvintes, o que a vai tornar um sujeito bicultural e bilingue (Bouvet, 1989). Bicultural, na medida em que pertence a duas comunidades, a Surda e a ouvinte, cada uma das quais possui a sua própria cultura, isto é “des façons particulières de voir les choses et de vivre selon des critères qui obéissent à des valeurs propres à chacune de ses communautés”⁸¹ (Bouvet, 1989: 200), constituindo a língua uma dessas características culturais particulares. A criança Surda é bilingue, na medida em que tem de manipular duas línguas diferentes de acordo com as situações comunicativas em que se encontrar (Bouvet, 1989).

Em Portugal, atualmente e de acordo com o Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa (Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular do Ministério de Educação, 2008) são quatro as áreas nucleares do ensino da LGP: interação em LGP, literacia em LGP, estudo da língua e LGP, Comunidade e Cultura, o que mostra a conceção de bilinguismo oficialmente adotada: LGP não como veículo de acesso à LP, mas estudada em si como questão cultural.

No quadro de uma educação bilingue, “A LGP garante ao aluno a oportunidade de aceder plenamente à informação, de desenvolver ideias e pensamentos próprios e de construir uma identidade individual de modo responsável, eficaz e autónomo” (Morgado, 2011: 72-73). Das competências gerais propostas pelo programa da área Curricular de Língua Gestual Portuguesa para a literacia em LGP, consideramos essenciais “extrair e reter a informação essencial de discursos em diferentes variedades da LGP”; (...) “identificar o tema, os pontos principais e o sentido global de um enunciado ou apresentação e organizar a informação recebida; (...) experimentar, criar e apreciar diferentes jogos linguísticos em LGP”, na medida em que as considero igualmente fundamentais para a disciplina de Filosofia.

Língua e poder

Segundo Foucault (1969) o discurso não se refere apenas à língua ou à fala, mas ao modo como a língua trabalha para organizar campos de conhecimento e práticas. Por esse motivo é preciso perguntar de que modo o nosso conhecimento de “...” é moldado por vários discursos morais, médicos, legais e psicológicos, como é que o conceito de

⁸¹ “modos particulares de ver as coisas e de viver de acordo com critérios que obedecem a valores próprios de cada uma das suas comunidades”.

“...” é definido e falado dentro dos discursos da psiquiatria e da criminologia, como é que essas construções discursivas estão ligadas a práticas sociais, instituições sociais e à operação do poder social. Talvez o modo mais simples de pensar os discursos como ligando língua, conhecimento e poder, é olhar o modelo das línguas ‘especializadas’. A língua dos médicos, por exemplo, não está disponível para quem não está treinado nela. Ora esta língua tem uma série de efeitos importantes na medida em que delimita um campo de conhecimento ou *expertise*: confere pertença e confere autoridade.

Comecei por defender a existência de um vínculo indissolúvel entre língua e poder, nomeadamente no que concerne as LG. Assim, concordo com Garcia (2010) quando a autora defende que as LG institucionais, línguas minoritárias, minoradas porque os seus locutores não têm (ou não tiveram) acesso a todos os setores da vida social, cultural, intelectual e política que são dominados pela língua majoritária/dominante (Garcia, 2010). Este facto implica, em meu entender, uma noção de língua minoritária no sentido social e político (UNESCO, 2003). Neste contexto, parece-me possível aplicar às LG como línguas minoritárias, no sentido socio-político, o pensamento de Foucault (1969), relativo às LV. Assim, de acordo com este autor, o discurso não se refere apenas à língua ou à fala, mas ao modo como a língua trabalha para organizar campos de conhecimento. É, pois, preciso perguntarmo-nos de que modo o nosso conhecimento acerca de algo é moldado por vários discursos morais, médicos, legais e psicológicos ou de que modo um determinado conceito é definido e falado dentro dos diferentes discursos, ou ainda de que modo construções discursivas estão ligadas a práticas sociais, instituições sociais e à atuação do poder social. Para perceber a ligação entre língua-conhecimento-poder, pode pensar-se no modelo das línguas especializadas que não estão disponíveis para quem não está treinado nelas, como referi atrás. Ora este conhecimento da língua tem uma série de efeitos importantes na medida em que delimita um campo de conhecimento, conferindo pertença e autoridade (Foucault, 1969), do qual estão excluídas/os as/os falantes/gestuentes de LG.

Com efeito, “a relação de poder que se pode estabelecer na comunicação entre um modo linguístico representativo da maioria (a oralidade) e um modo representativo da minoria (o gesto) não é, na essência, uma questão de número, mas ainda do processo comunicacional” (Vaz, 2013: 220).

Ter em conta as duas modalidades (audio-oral e visuo-gestual) pode alterar a visão global sobre a língua, mas também a visão de cada uma das línguas. Durante muito tempo, foi considerado não-linguístico, nas LG, tudo o que é não manual, como o olhar,

a mímica facial e os movimentos do corpo e, nas LV, foram ignorados a entoação e o não-verbal (Boutora, 2002).

Por outro lado, as LG, tal como as/os suas/seus falantes/gestuentes, foram vítimas de opressão por parte das LV e suas/seus falantes (Ladd, 2010, Lane, 1997). Tendo em consideração o relativo poder das línguas, o que é frequentemente um debate metafórico sobre tornar as línguas «visíveis» torna-se verdadeiro quando nos referimos às LG (Temple, 2004: 162). No caso da comunidade gestuante, existiu uma ligação estreita entre a negação da língua e experiências de opressão e controlo social exercido por parte daqueles que teriam preferido que as crianças e os adultos Surdas/os «falassem» (Temple, 2004).

Não se pode, no entanto, esquecer que “*os recursos linguísticos são os produtos de interações de utentes linguísticos socialmente formados e posicionados, actuando em estruturas de poder* e, por conseguinte, a forma linguística e os múltiplos e complexos sistemas de recursos apresentam traços de acção de um poder superior”⁸² (Kress, 1997: 67). De acordo com este autor, “o texto de Saussure tem sido utilizado para desenvolver uma longa história e uma estratégia de silêncio” (Kress, 1997: 68), o que considero aplicável às perspectivas tradicionais relativas às LG.

Como outras minorias linguísticas nos Estados Unidos da América do Norte, as pessoas Surdas caracterizam-se por ter uma língua e uma cultura próprias (Grosjean, 1982: 85) e ainda mais do que as outras minorias, as pessoas Surdas sofreram por causa do preconceito e da discriminação (Grosjean, 1982) a maioria ainda hoje considera as pessoas Surdas menos inteligentes e cultas, numa palavra, membros marginais da sociedade. A LG foi constantemente atacada nos últimos cem anos: foram feitos esforços sem fim para a suprimir (proibição dentro das escolas, ridicularização, tentativas de a tornar mais semelhante ao inglês). Ora, “negative or positive attitudes toward a language can have profound effects on the users of the language”⁸³ (Grosjean, 1982: 123). Outro efeito no que concerne o ensino da língua é o conhecimento que as pessoas *sentem* que têm da língua e o seu uso, em público, no dia-a-dia (Grosjean, 1982). Com efeito, ter em conta as modalidades áudio-vocal e visuo-gestual não só pode alterar a visão global sobre a língua mas também a visão de cada uma das línguas; assim, durante muito tempo, nas LG, só era considerado linguístico aquilo que era

⁸² Itálico de Kress.

⁸³ “atitudes negativas ou positivas para com uma língua pode ter efeitos profundos nos falantes dessa língua”. Itálico do autor.

manual, tendo-se, desse modo, excluído, como não-linguístico, o olhar, a expressão e os movimentos do corpo, tal como nas LV era desprezada a entoação, considerando-se linguístico apenas o verbal (Boutora, 2002), como já refria anteriormente.

Nesse sentido, considero que a criação das escolas de referência para a educação bilíngue de alunos surdos, “permitiria aprofundar as dinâmicas e disposições susceptíveis de materializar o sentido de uma cidadania plena para os surdos. (...) transferir a língua de categoria de deficiência para a categoria de meio tradutor⁸⁴ faz emergir, quer um reconhecimento à sua especificidade, quer ao estabelecimento de uma relação paritária” (Vaz, 2013: 227).

Línguas gestuais

“Les LS ont été (et sont toujours?) victimes d’une part d’un phonocentrisme (conscient ou non), d’autre part d’une sorte «d’eurocentrisme» qui conçoit tout système linguistique sur le modèle des langues romanes, alors que d’autres groupes de langues vocales (à traditions orales, en particulier) ont peut-être plus de points en commun avec les LS et proposent aux chercheurs d’autres approches catégorielles”⁸⁵ (Sallandre 2003: 28).

O que poderá ser explicado pelo facto de:

“Few people have an exact idea of the language of the deaf. Some assume that it is the fingerspelling of words and sentences from spoken language; others recognize it as a genuine language, but think it is limited to the representation of concrete objects. What analogy can there be, they ask, between the gesture and the subtlety of a thought? What purchase will a crass pantomime give to the nuances of mental abstractions? In using it, will we constantly have to resort to metaphors that necessarily have the disadvantage of revealing the thought only through a partially transparent veil?”⁸⁶ (Bébian *in* Lane 2006: 150).

⁸⁴ Enquanto tradutora de uma identidade cultural (Vaz, 2013: 219)

⁸⁵ “As línguas gestuais foram (e ainda são?) vítimas de um fonocentrismo (consciente ou não), por um lado, e, por outro, de uma espécie de «eurocentrismo» que concebe qualquer sistema linguístico a partir do modelo das línguas romanas, quando outras línguas vocais (particularmente as de tradição oral) têm talvez mais pontos em comum com as línguas gestuais e propõem aos investigadores abordagens categoriais diferentes”.

⁸⁶ “poucas pessoas têm uma ideia exata da língua dos surdos. Algumas pensam que é soletrar com os dedos palavras e frases da língua vocal; outras reconhecem-na como uma língua genuína mas pensam que está limitada à representação de objetos concretos. Que analogia pode existir entre o gesto e a subtilidade de

Visões acerca das LG

Visão tradicional

A linguística, como ciência autónoma, estabeleceu os termos, condições e requisitos que fazem uma língua e apresentou como critérios para garantir essa autonomia, a oralidade, o carácter discreto das unidades e a dupla articulação. Estas exigências começaram por excluir as LG do domínio das línguas, o que foi agravado pelo facto de as LG se definirem como línguas sem escrita, contribuindo, assim, para o seu maior isolamento (Cuxac, 2003b).

Quando, atualmente, os neurocientistas falam de língua, estão a falar da “ability to use words – or signs, if our language is one of the sign languages of the Deaf – and to combine them in sentences so that concepts in our minds can be transmitted to other people”⁸⁷ (Damásio e Damásio, 2000: 477) No entanto, nem sempre se aceitou que a língua fosse a «capacidade de usar palavras ou signos gestuais», como é disso exemplo Jakobson quando afirma “(...) on ne retrouve aucune entité analogue au phonème dans les autres systèmes de signes; il n’y a de ce point de vue aucune entité semblable ni dans la langue des gestes, ni dans celle des formules scientifiques”⁸⁸ (Jakobson, 2008: 77) e, mais adiante, “la langue est l’unique système composé d’éléments qui sont en même temps signifiants et vides de signification”⁸⁹ (Jakobson, 2008: 78). O autor, aceitando a distinção terminológica proposta pela filosofia entre ‘línguas’ e ‘línguas de palavras’ – termos que designam, respetivamente, qualquer sistema de signos e a língua propriamente dita – propõe a designação ‘língua dos fonemas’ para designar esta última e reforça a ideia afirmando “cette langue de phonèmes et, parmi les divers systèmes de signes, le plus important, elle et pour nous la langue par excellence, la langue proprement dite, la langue tout court (...)”⁹⁰ (Jakobson, 2008: 78). Para Saussure, o som

um pensamento, perguntam. Que vantagem pode uma pantomima grosseira dar aos cambiantes das abstrações mentais? Ao usá-la não teremos de recorrer constantemente a metáforas que têm, necessariamente a desvantagem de revelar o pensamento apenas através de um véu parcialmente transparente?”.

⁸⁷ “capacidade de usar palavras – ou gestos, se a nossa língua é uma das LG dos Surdos – e de as combinar em frases de modo que os conceitos que existem na nossa mente possam ser transmitidos às outras pessoas”.

⁸⁸ “(...) não se encontra nenhuma outra unidade análoga ao fonema nos outros sistemas de signos; deste ponto de vista não há nenhuma entidade semelhante nem na língua dos gestos, nem na das fórmulas científicas (...)”.

⁸⁹ “a língua é o único sistema composto de elementos que são simultaneamente significantes e vazios de significação”.

⁹⁰ “esta língua dos fonemas é, entre os diversos sistemas de signos, o mais importante, ela é para nós a língua por excelência, a língua propriamente dita, a língua ponto final (...)”.

e a fala criam os princípios que governam a natureza do signo linguístico. Essa ligação entre som/arbitrariedade levou à presunção de que os signos linguísticos não fonéticos estavam limitados aos fenómenos concretos e eram incapazes de expressar conceitos abstratos, considerando, assim, as LG (mais icónicas do que as LV) uma espécie de mímica.

Deste modo, durante muito tempo as LG foram consideradas mais primitivas e limitadas do que as LV. Ainda hoje não é comumente aceite a ideia de que as LG são línguas como as LV e muitas pessoas creem que se trata de mera pantomima criada para dar a possibilidade de comunicação, ainda que limitada, àquelas pessoas que não podem ter acesso a uma língua humana de verdade (Vermeerbergen, 2006b). Existe outro erro comum que é o de considerar que a LG é uma versão gestual de uma LV. Estas ideias tiveram como consequência afastar as LG da investigação linguística (Vermeerbergen, 2006a).

Em França, na época do Abbé de L'Épée (séc. XVIII), a LG era designada “*langue (ou language) naturel des sourds et muets*”⁹¹ ou «*langue (ou language) naturel des signes*»⁹², enquanto no séc. XIX, surgem as designações “*language mimique*” ou simplesmente “*mimique*”, designando «mímica» tanto a LG praticada pelos Surdos em França como a LG em geral, sem atender às diferenças entre as LG dos diferentes países (Cuxac, 2003b: 4).

Reconhecimento das LG na contemporaneidade

Reconhecimento linguístico e sociolinguístico

Na década de sessenta do século XX, com os trabalhos do linguista americano William Stokoe esta perspetiva acerca da LG alterou-se: Stokoe fala de revolução copernicana na investigação sobre LG e afirma “before there was sign language research, when speech and language, and sometimes even thinking itself, were believed to be inseparable, no one could conceive of signing as language. Such a belief prevented sign language research from happening at all”⁹³ (Stokoe, 1990: 6).

⁹¹ “língua (ou *linguagem*) natural dos surdos e mudos”.

⁹² “língua (ou *linguagem*) natural dos signos gestuais”.

⁹³ “antes de existir investigação em língua gestual, quando se acreditava que a fala e a língua, e até algumas vezes o pensamento, eram inseparáveis, ninguém podia conceber a gestuação como língua. Tal crença impediu completamente que a investigação em língua gestual ocorresse”.

Com efeito, em *Sign Language Structure* (1960), Stokoe mostrou que os signos gestuais eram constituídos por vários componentes mais pequenos tal como as palavras das LV⁹⁴ (Vermeerbergen, 2006).

Os trabalhos de Stokoe puseram fim à identificação entre língua e fala (*speech*), na medida em que mostraram que a LG é uma língua mas não uma LV (este autor utiliza a expressão *spoken language* que, à letra, se traduziria por ‘língua falada’, mas que nesta investigação é designada por LV, como já referi).

A partir de Stokoe, «*sign*» passa a ser, então, usado no mesmo sentido de «*word*», isto é, a mais pequena unidade da produção gestual que pode aguentar-se por ela própria com significado (Vermeerbergen, 2006a) e “il fut alors admis qu’une activité *verbale* n’était pas *ipso facto* une activité *vocale*”⁹⁵ (Bouvet, 2011: 121).

Atualmente, “o consenso entre os pesquisadores é que, embora a língua de sinais seja uma modalidade linguística diferenciada, uma vez que utiliza o espaço para estabelecer a comunicação, isto não é empecilho para que ela seja considerada, assim como a oral auditiva, um instrumento semiótico” (Fávero e Pimenta, 2006: s/p).

A partir dos trabalhos de Stokoe, a linguística tem vindo a defender que a LG é uma língua articulada e que obedece às leis da linguística estrutural. As LG possuem todas as características de uma língua natural: a propriedade da criatividade, tanto no plano lexical como sintático, a propriedade de deslocamento, isto é, a possibilidade de as mensagens se referirem a objetos ou a acontecimentos afastados no tempo ou no espaço do lugar da gestuação, a dupla articulação dos signos gestuais – unidades significantes mínimas dividem-se em unidades mais pequenas não-significantes que se combinam para formar os signos de acordo com regras e constrangimentos sistemáticos, tal como as palavras se compõem de sons e esses sons se combinam segundo regras sistemáticas. Assim, Virole (2013) defende que se pode considerar que a LG é uma língua de pleno direito, uma língua de verdade, como qualquer LV.

Além disso, Virole (2013), a partir das descobertas na área das neurociências, conclui que a implementação neuronal da LG, devido às componentes visuais-espaciais, icónicas, está distribuída de modo mais equilibrado entre os dois hemiférios do que as LV. Com efeito, Virole (2013) baseia-se nos trabalhos realizados nessa área segundo os quais a LG, tal como a LV, mobiliza as áreas temporais esquerdas (nas pessoas destras)

⁹⁴ Parece que Stokoe não foi o primeiro linguista a fazer essa afirmação, na medida em que sete anos antes um linguista holandês já a teria feito na sua tese de doutoramento (inicialmente não publicada e, por isso, desconhecida) sobre o uso de gestos entre crianças Surdas (Vermeerbergen, 2005).

⁹⁵ “foi, então, admitido que uma atividade *verbal* não era *ipso facto* uma atividade *vocal*”.

e, no plano neurofisiológico, as mesmas áreas corticais que a descodificação fonética. Simultaneamente, no hemisfério direito, mobiliza as áreas parietais e temporais (onde se processa a integração das imagens) que manifestam uma atividade intensa e coordenada. Atualmente reconhecidas entre linguistas e neurocientistas como línguas autênticas, línguas de pleno direito, línguas de verdade, as LG “are no translations of oral languages or manually coded languages”⁹⁶ (Santos e Swatchem, 2010: 39); a LG é “a visual, tactile and spatial language, a language grown out of the shared experiences of deaf over a long period of encounters”⁹⁷ (Santos e Swatchem, 2010: 39). As LG são autónomas relativamente às LV embora possuam semelhanças, enquanto línguas, e se sirvam das LV num dos processos de criação de signos gestuais a partir da dactilologia como, por exemplo, SOL e GEOGRAFIA, em LGP (Amaral, Coutinho e Martins, 1994) e FRANÇA cujo signo gestual é o ‘f’ de ‘França’ (em dactilologia da LGP).

As LG não são uma solução de tipo compensatório devida ao constrangimento imposto pela surdez mas correspondem, pelo contrário, à exploração de uma via alternativa, subutilizada no mundo cultural dos ouvintes, a construções positivas próprias do génio humano (Cuxac, 2014). Isto confirma mais uma vez o «paradoxo do handicap»: a surdez, na medida em que ativa positivamente aptidões cognitivas latentes, eleva um objeto tão particular como as LG (no mundo só uma pessoa em mil é Surda de nascença) a uma posição epistémica central de analisador da linguagem (Cuxac, 2014: 70).

Fora do âmbito da linguística, também as descobertas atuais, mostram que as LG não são «biologicamente inferiores» às LV: as LG e as LV são adquiridas do mesmo modo no mesmo período de maturação. Não existe qualquer prova de que a LV (*speech*) seja neurologicamente mais «especial», mais «privilegiada» ou tenha um estatuto «superior» ao da LG (Petitto, 1994).

O estudo linguístico das LG teve consequências ao nível da linguística, na medida em que obrigou a olhar de modo diferente o conceito de signo, noção base da linguística. Apesar desta quasi-unanimidade recente dos linguistas profissionais é preciso ter presente que a situação do reconhecimento político das LG não é unânime (Cuxac, 2003b).

⁹⁶ “não são traduções das línguas orais ou línguas codificadas manualmente”.

⁹⁷ “é uma língua visual, tátil e espacial, uma língua que se desenvolveu a partir das experiências dos surdos partilhadas durante um longo período de encontros”.

Reconhecimento político

Em documentos oficiais, a UNESCO reconhece que a diversidade linguística é indispensável ao património da humanidade na medida em que “toutes les langues, quelles qu’elles soient, offrent un témoignage unique du génie culturel des peuples”⁹⁸ e “la mort d’une langue représente donc une perte pour l’humanité tout entière”⁹⁹ (UNESCO, *Vitalité et Disparition des Langues* s/d).

Na *Déclaration Universelle des Droits Linguistiques* (Barcelona, 1996) reconhece-se, como princípio fundamental, a igualdade de todos os povos e de todas as línguas, como expressão de uma identidade coletiva e de um modo distinto de perceber e de descrever a realidade rejeitando-se que as características dos povos ou das línguas justifiquem qualquer forma de discriminação.

Mais especificamente, no que concerne as LG,

“States must recognise and promote the cultural and linguistic identity of the Deaf community, as well as recognising and promoting the use of sign languages. (...) shall facilitate the learning of sign language and supports Deaf people’s right to receive education in their own language. (...) It guarantees the right to access professional sign language interpreters. (...) all persons with disabilities shall be entitled, on an equal basis with others, to recognition and support of their specific cultural and linguistic identities, and this includes sign languages and Deaf culture”¹⁰⁰ (WFD/SNAD, 2009).

Em 2013, o reconhecimento das LG como línguas oficiais ainda não era unânime, embora se tenha assistido a um «renascimento da comunidade Surda» a partir dos anos setenta do século XX (Santos e Swatchen, 2010: 40). Com efeito, segundo estes autores, e apesar dos esforços científicos para validarem as LG como línguas naturais, o reconhecimento político pleno do direito a gestuar ainda não foi unanimemente conseguido. Com efeito, de acordo com o *site* da WFD, algumas LG estão reconhecidas legalmente, nas constituições ou são referidas nos documentos legais relacionados com

⁹⁸ “todas as línguas, quaisquer que sejam, oferecem um testemunho único do génio cultural dos povos”.

⁹⁹ “portanto, a morte de uma língua representa uma perda para a humanidade”.

¹⁰⁰ “(...) os Estados devem reconhecer e promover a identidade cultural e linguística, da comunidade Surda, assim como reconhecer e promover o uso das línguas gestuais (...) facilitar a aprendizagem da língua gestual e apoiar o direito das pessoas Surdas a receberem educação na sua própria língua. (...) garante o direito a intérpretes. (...) todas as pessoas com deficiência terão o direito, (...) ao reconhecimento e apoio das suas identidades cultural e linguística específicas e isso inclui línguas gestuais e cultura Surda”

a educação ou o sistema judicial, enquanto outras não só não são reconhecidas oficialmente como nem sequer são consideradas línguas. As comunidades Surdas destes últimos países lutam pelo reconhecimento das suas respectivas LG como línguas de pleno direito.

Segundo Santos e Swatchen (2010: 43) uma possível explicação deste desfasamento entre reconhecimento científico e reconhecimento político dever-se-á, talvez, ao facto de o conceito de cultura estar estreitamente limitado a nações e grupos numa localização específica, o que não acontece com a cultura Surda. Identificar, culturalmente, a comunidade Surda é um processo político no qual as pessoas Surdas encontram dificuldades em conseguir acordos, especialmente quando é necessário descrever a essência de ser Surdo (Santos e Swatchen, 2010: 43). De acordo com estes autores, apesar de não existir consenso acerca do conceito de cultura, a literatura mostra a sua existência. O problema é saber qual a importância do conceito de cultura Surda para a diversidade humana para salvaguardar politicamente o seu futuro, visto que é esse o último objetivo político.

Apesar da validação científica das LG como línguas naturais, o reconhecimento político está noutra estadia em direção ao reconhecimento pleno do direito a gestuar (Santos e Swatchen 2010: 40). Nesse sentido, se, no campo da linguística, a LG é reconhecida como uma língua de pleno direito, esse reconhecimento precisa de ser alargado ao reconhecimento político, considerando as implicações ao nível socio e psicolinguístico do uso da LG pelas pessoas Surdas nomeadamente no que concerne a educação de crianças Surdas (Cuxac, 2003b).

Vou, de imediato, esclarecer alguns conceitos.

Gesto, sign/signe/seña/sinal e gesture/geste

Marcowicz (1979) refere que, em francês, quando se fala da LG se diz “faire des gestes”¹⁰¹. Ora, prossegue este autor, essa redução da LSF a “de simples gestes indique une conception totalement erronée de cette langue”¹⁰² e seria o mesmo que descrever uma língua oral desconhecida “comme étant constituée de simples bruits”¹⁰³ (Marcowicz, 1979: 9).

Nos anos 1970, todas as designações estavam centradas na palavra ‘gesto’. As pessoas Surdas diziam ‘gesticulação’, ‘fazer gestos’ e ‘gesticular’ para se referirem à sua língua,

¹⁰¹ »fazer gestos”.

¹⁰² “simples gestos indicia uma conceção desta língua completamente errada”.

¹⁰³ “como sendo constituída por meros ruídos”.

sem ver nisso qualquer conotação depreciativa. Algumas pessoas, a quem esta expressão desagradava, propuseram e utilizaram os neologismos ‘*gestuer*’ e ‘*gestiver*’ mas não conseguiram fazer escola (Mottez, 2011).

Em Portugal, diz-se língua gestual sendo ‘gesto’ o termo utilizado para designar ‘*sign*’, ‘*signes*’, ‘*señas*’, ‘*signos*’ ou ‘*sinais*’ (termos usados, por exemplo, em *american sign language*, *langue des signes française*, *lengua de señas española*, *lengua de signos italiana* e *língua brasileira de sinais*, respetivamente). No entanto, consultados os dicionários (Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa, 2001 e o Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa do Instituto António Houaiss de Lexicografia, 2003) constatei que em nenhum deles o termo ‘gesto’ aparece com o sentido de significante linguístico, na medida em que é definido como movimento do corpo para reforçar a expressão de pensamentos ou sentimentos (Dicionário da Academia) ou que revela estado psicológico ou intenção de exprimir ou realizar algo (Dicionário Houaiss).

Lembremos, a propósito, a afirmação de Sacks “quando uma pessoa aprende língua gestual e os seus olhos se tornam sintonizados com ela, percebe que é completamente diferente de gesticulação” (Sacks, 2002: 99).

Na literatura sobre LGP, utilizam-se termos como ‘gestuação’ ‘gestuar’ e ‘gestuante’ para denotar, respetivamente, a produção de significantes gestuais (substantivo), o ato de produzir significantes gestuais (verbo) e a pessoa que gestua, termos esses que não se encontram nos dicionários referidos.

No que concerne a relação entre *signs* e *gesture*, Vermeerbergen (2006b) admite que o facto de, nas LG, a fala passar da modalidade oral para a manual leva a admitir, teoricamente, a possibilidade de o gesto (*gesture*) ser posto de lado e desaparecer, como já acontece em grande parte da literatura da LG. No entanto, segundo esta autora, se aceitarmos que os gestuantes (*signers*) também fazem gestos (*gesture*), existem em teoria três possibilidades: *gesture* e *sign* coexistem, ou são incorporados numa única estrutura ou trocam de posição, isto é, as mãos produzem a componente linguística e a boca produz a componente co-verbal (Vermeerbergen, 2006b: 185), sendo que em algumas declarações *signed* (gestuais) os movimentos da boca parecem servir uma função gestual (*gestural*) (Vermeerbergen, 2006b). Para ilustrar esse facto, Vermeerbergen apresenta o exemplo de um gestuante (*signer*) que se refere ao som da água corrente por meio do som [ffffff] enquanto executa a construção gestual (*sign construction*) que significa encher-com-água-da-torneira (*fill-with-water-from-tap*) e

conclui que ao comparar exemplos como este com declarações faladas que envolvem gesticulação co-verbal se pode dizer que nas declarações gestuais (*signed*), *gesture* e *speech* trocam de posição (Vermeerbergen, 2006b).

A tradução para português de ‘*sign*’ e ‘*gesture*’ apresenta-se problemática na medida em que se diz língua gestual assumindo aqui o termo ‘gesto’ o sentido de ‘*sign*’; este termo gesto, no entanto, pode também corresponder a ‘*gesture*’.

Sallandre (2003) chama unidade (*unité*) e não gesto (*signe*) a todas as unidades mínimas de sentido quer tenham a ver com a grande iconicidade, ou com a iconicidade dos gestos *standard* ¹⁰⁴ visto que as estruturas de grande iconicidade (doravante EGI) são mais do que gestos, são estruturas que apresentam um grau de complexidade variável. Desse modo, substitui o termo ‘*signe*’, vulgarmente utilizado, pelo de ‘unidade’ visto que este último termo permite falar de ‘unidade mínima de sentido’ (tradicionalmente designado gesto *standard*) e de ‘sequência semântica mínima’ (EGI) (Sallandre, 2003: 23; 27).

Assim, para evitar a ambiguidade do termo ‘gesto’, em português, optei, sempre que possível, pela designação ‘unidade lexicática’ (Sallandre (2003), Cuxac (2009), Garcia *et alii* (2011)) e ‘signo gestual’ (Correia, 2009), em vez de gesto *standard*, reservando o termo ‘gesto’ para designar *gesture/geste*.

Língua minoritária, primeira língua, língua natural, língua materna

Antes de proceder à caracterização das LG, considero pertinente esclarecer o sentido de ‘língua minoritária’, ‘língua natural’, ‘primeira língua’ e também ‘língua materna’, designativos que frequentemente referem estas línguas. Com efeito, de acordo com Correia (2009), a aplicação dos vocábulos ‘língua materna’, ‘primeira língua’, ‘segunda língua’, ‘língua estrangeira’ e ‘língua natural’ à LGP apresenta características específicas pelo facto de a sua relação com a pessoa Surda assumir contornos particulares.

Segundo a UNESCO (2003), a atribuição do estatuto de língua minoritária e língua maioritária é feita em função de contextos nacionais específicos: uma língua pode ser maioritária num país mas noutra ser falada apenas por uma parte da população. No entanto, neste documento, a LG é considerada uma língua minoritária em todos os

¹⁰⁴ Segundo Garcia, *et alii* (2011: 108), a anterior designação ‘gesto *standard*’ para referir as unidades lexicais convencionalizadas parecia excluir do *standard* da LSF as unidades de *transfert* que são unidades não convencionalizadas. Ora, como de acordo com o modelo semiológico, essas unidades não convencionais estão precisamente no coração da norma das LG, o termo recentemente adoptado é ‘unidade lexicática’ (Cuxac, 2009, Cuxac & Antinoro Pizzuto, 2010).

contextos nacionais. Segundo este mesmo documento, o termo ‘minoritário’ pode ter uma dimensão numérica, social ou política, podendo em alguns casos ser um eufemismo para designar grupos excluídos ou subordinados quer esses grupos sejam numericamente minoritários, ou não, em relação a um grupo política e socialmente dominante.

As LG são, então, línguas universalmente minoritárias (no sentido de quantidade de poder detido pelo grupo de falantes em relação aos sistemas discursivos ocidentais mas também ao número de pessoas desse grupo), tal como as pessoas Surdas que são os seus locutores naturais constituem comunidades minoritárias nos respetivos países (Garcia 2010), isto é, “*les sourds ont une langue à eux, une langue qui n’est pas comprise de la majorité*”¹⁰⁵ (Mottez, 2011: 248). Existem, no entanto, tanto quanto sei, dois exemplos, de exceções a esse carácter minoritário em termos numéricos: Martha’s Vineyard, ilha na costa de Massachusetts, onde a LG era usada tanto pela população Surda como ouvinte, embora atualmente isso já não se verifique; o outro exemplo é a Al-Sayyid Bedouin Sign Language (ABSL) a LG falada pela maioria (de pessoas Surdas e ouvintes) da tribo de beduínos El Sayyed, no deserto do Negev, no sul de Israel.

No que concerne a LGP, considero-a minoritária não só em termos numéricos, na medida em que não é falada pela maioria da população portuguesa, mas também em termos sociais e políticos na medida que exclui parte da população portuguesa do acesso à cidadania plena (reconheço, no entanto, que essa situação tem vindo, ultimamente, a ser alterada).

Atualmente, as línguas humanas são designadas ‘línguas naturais’ porque são, de algum modo, criações coletivas espontâneas às quais não se pode atribuir data de nascimento precisa. Nesse sentido, as ‘línguas naturais’ opõem-se às ‘línguas artificiais’ ou ‘formais’ que são especialmente as línguas de programação informática ou a lógica matemática (podem também incluir-se nesta categoria as criações linguísticas internacionais como o Esperanto ou o Volapük, que não são línguas maternas de ninguém ou certas línguas gestuais “inventadas especialmente para responder a uma necessidade: o seu ponto comum é que todas se destinam a ser utilizadas pelos seres humanos para comunicarem). Sim-Sim (2005) distingue língua natural, língua materna e língua de escolarização. Sim-Sim (2005) define línguas naturais como os sistemas linguísticos utilizados por uma comunidade e que constituem uma realização particular

¹⁰⁵ “os surdos têm uma língua própria, uma língua que não é compreendida pela maioria”. Itálico do autor.

da capacidade humana para a linguagem. Neste sentido, as línguas naturais surgem desde que existam seres humanos. A língua natural torna-se língua materna quando, em contacto com esta, “a criança «descobre» espontânea e intuitivamente os princípios e as regras que caracterizam a língua a que foi exposta” (Sim-Sim, 2005: 18), isto é, adquire a língua, entendendo-se por aquisição o processo de apropriação espontâneo e natural de um sistema linguístico sem recurso a uma aprendizagem formal, apenas através da simples exposição. Essa é, então, a sua língua materna, aquela que uma criança “adquire por um processo natural e estímulo social no seio da sua comunidade” (Correia, 2009: 60). Nesse sentido, uma criança Surda filha de pais ouvintes que não dominam a LGP poderá ter como língua materna a LP, LV, mas “ela não é a sua Língua Natural, ou seja, aquela que está fisiologicamente predisposta para adquirir e produzir” (Correia, 2009: 60), podendo ser apenas a sua segunda língua.

As LG, línguas como qualquer LV, são, então, línguas naturais das comunidades de pessoas Surdas e têm como principal função (tal como as LV) evocar os significados, que são representados por signos gestuais; estes signos gestuais não se referem a palavras mas diretamente aos significados (Markowicz, 1979: 8). Trata-se de línguas independentes das LV com as suas próprias regras de formação (nível fonológico), de sintaxe, de morfologia e de semântica (Markowicz, 1979: 8).

As línguas gestuais são línguas naturais que se desenvolvem quando duas pessoas Surdas entram em contacto, dando início a uma comunidade linguística (Boutora, 2002), são línguas criadas por comunidades de pessoas Surdas (Bouvet, 2011) que “ont élaboré une parole dans la modalité gestuelle, faite pour être vue”¹⁰⁶ (Bouvet, 2011: 7). O signo gestual, nas LG, constitui “la matière même d’un signifiant qui ne se donne plus à entendre mais à voir”¹⁰⁷ (Bouvet, 2011: 7).

Na maioria dos casos, esta língua natural/materna torna-se, por sua vez, a língua de escolarização, isto é, a língua em que se aprende a ler e a escrever e se fazem as aprendizagens escolares (Sim-Sim, 2005).

O termo ‘língua materna’ é utilizado para designar realidades diferentes. Com efeito, é usado para designar quer a, ou as, língua(s) aprendida(s) em primeiro lugar quer a(s) língua(s) em que a pessoa se considera, ou é considerada pelos outros, como um locutor nativo. Além disso, ‘língua materna’ pode designar a língua, ou as línguas, que a pessoa utiliza mais ou a ‘primeira língua’; no entanto, essas primeiras experiências linguísticas

¹⁰⁶ “que desenvolveram um discurso na modalidade gestual, feito para ser visto”.

¹⁰⁷ “a própria matéria de um significante que não se dá a ouvir mas a ver”.

não correspondem obrigatoriamente à versão escolar, formal, daquilo que se designa por língua materna. Também pode ser designada ‘primeira língua’ (UNESCO, 2003). De acordo com Cuxac, “seule une langue visuelle-gestuelle, une langue des signes, peut avoir ce statut [de première langue]”¹⁰⁸ (Cuxac, 2003b: 10).

Segundo Bouvet (1989), a língua materna seria, de acordo com o Dicionário, a primeira língua aprendida pela criança, isto é, a língua da mãe, mas isso não acontece nos casos de crianças Surdas filhas de pais ouvintes. Por esse motivo, Bouvet (1989) questiona se estas duas expressões, «língua materna» e «língua nacional» poderão ser consideradas expressões equivalentes. Segundo Bouvet (1989), «língua materna» consiste na troca de línguas estabelecida entre a mãe e a criança: a mãe oferece a sua língua em resposta à da criança, isto é, depois de ter recebido e reconhecido a língua desta e depois de lhe ter proporcionado o prazer de ser compreendida: “la langue maternelle serait ce *pont* que la mère lancerait à son enfant, pour le *faire passer* de sa «*langue*» à lui qu’elle comprend à la *langue des autres* dont il pourra alors être compris”¹⁰⁹ (Bouvet, 1989: 125). Esta noção de «língua materna» mostra a importância de um *interlocutor privilegiado*, quase sempre a mãe, para permitir a entrada da criança na fala de todos os que a cercam e se ocupam dela. No caso das crianças Surdas a língua da mãe não pode ser compreendida por elas.

“La parole de l’enfant n’émerge pas d’un *no man’s land*”¹¹⁰, pelo contrário, ela emerge dessa língua materna, desse espaço de relações partilhado, trocadas entre a mãe e o filho – uma «terra materna». Acontece, porém que muitas crianças estão privadas dessa «língua materna», dessa «terra» e, conseqüentemente, ficam incapacitadas na sua comunicação linguística: “pour accéder au langage, tout enfant doit être accueilli dans la façon particulière qu’il a de se dire et qui n’a rien à voir avec la langue parlée autour de lui. L’enfant ne s’approprie de la parole commune à tous que s’il a été reçu dans sa parole à lui”¹¹¹ (Bouvet, 1989: 127). Relativamente à criança Surda, dar-lhe essa língua materna é problemático devido ao facto de ela estar separada da LV que se fala à sua volta (Bouvet, 1989).

¹⁰⁸ “apenas uma língua visual-gestual, uma língua gestual, pode ter esse estatuto [de primeira língua].

¹⁰⁹ “a língua materna seria essa *ponte* que a mãe lançaria ao seu filho para o fazer passar da «*língua*» *dele*, que ela compreende, para a *língua dos outros* em que poderá, então, ser compreendido.

¹¹⁰ “A fala da criança não emerge de uma *terra de ninguém*”.

¹¹¹ “para aceder à linguagem toda a criança deve ser aceite no modo particular que tem de falar e que não tem nada a ver com a língua falada à sua volta. A criança só se apropria da fala comum a todas as pessoas se foi aceite na sua fala própria”.

Relativamente às pessoas Surdas, há que considerar a situação da língua materna das crianças Surdas filhas de pais Surdos e a da língua materna das crianças Surdas filhas de pais ouvintes. No primeiro caso – crianças Surdas filhas de pais Surdos –, os pais dão aos filhos a sua língua que, embora seja uma língua minoritária, não deixa de ser uma língua de verdade que permite a comunicação (Bouvet, 1989). No entanto, os pais mantêm a preocupação de que os filhos se apropriem também da LV, maioritária, para que estes se possam integrar simultaneamente no mundo dos Surdos e no mundo dos ouvintes, isto é, os filhos – Surdos ou ouvintes – de pais Surdos são levados a tornarem-se sujeitos bilingues. Relativamente à segunda situação – crianças Surdas filhas de pais ouvintes – duas situações são, também, possíveis: os pais consideram a impossibilidade de comunicação com os filhos ou reconhecem a possibilidade de uma comunicação assente numa língua visual e tentam aprendê-la (Bouvet, 1989).

No caso das crianças Surdas pré-linguísticas filhas de pais ouvintes, no entanto, este processo não ocorre relativamente à LV na medida em que a língua de aquisição espontânea e natural tem de ter a via visual como canal de acesso, isto é, tem de ser uma LG. Segundo Cuxac & Pizzuto (2010), a LG é aprendida e transmitida em condições excepcionais visto que para a grande maioria dos gestuantes as condições excepcionais de aprendizagem e de transmissão da língua é que são a norma. De acordo com Afonso (2008), vários estudos apontam para cerca de 95% das pessoas Surdas serem filhas de pais ouvintes pelo que a sua língua materna não é uma LG e, portanto, o primeiro contacto destas crianças com a LG acontece normalmente apenas em meio escolar. Segundo Cuxac (2003b), a surdez pré-linguística profunda (de nascença ou a que ocorre antes das aquisições linguísticas básicas de uma LV) não permite a aquisição de uma LV do mesmo modo que normalmente se adquire uma primeira língua. Nesse caso, só uma língua visuo-gestual, uma LG pode ter o estatuto de primeira língua, isto é, ser o equivalente teórico de uma primeira língua para as crianças Surdas, como já referi.

Assim, a maioria das crianças Surdas tem um processo de aquisição da língua atípico. Com efeito, como também já referi, a maioria das crianças Surdas é filha de pais ouvintes não gestuantes (Afonso, 2008). Deste modo, apenas essa minoria de crianças Surdas é exposta a uma LG em casa e poderá adquirir essa LG como a sua língua nativa (Vermeerbergen, 2006b: 177).

Como a maioria das crianças Surdas tem pais ouvintes não gestuantes estas crianças só começam a entrar em contacto com a língua gestual flamenga (*vlaamse gebarentaal*) (VGT) no início da pré-escola e, em muitos casos, não a aprende a partir dos

professores na sala de aula, uma vez que a VGT ainda não é largamente usada na educação de crianças Surdas, mas através do contacto com pares um pouco mais velhos (Van Herreweghe e Vermeerbergen, 2014).

De tudo isto pode perceber-se que no caso das crianças Surdas existe uma não-identificação, entre língua natural e língua materna, e consequentemente, língua natural e língua de escolarização.

A criança Surda tem necessidade de uma língua materna e as únicas ‘naturais’ que as crianças Surdas podem adquirir espontaneamente são as LG que lhes são totalmente acessíveis através da sua modalidade visuo-gestual. Por vezes, a criança Surda filha de pais ouvintes não possui verdadeira língua quando aborda a leitura aos seis anos; com efeito, tudo depende do seu grau de surdez e do seu modo de comunicação durante a infância, do momento em que a surdez surgiu (conforme a surdez é pré-linguística ou pós-linguística assim será a sua aptidão para a língua oral). Para a criança Surda profunda, a escrita é um modo unicamente grafológico com uma fraca consciência fonológica e até mesmo uma ausência total, por isso, para estas crianças, só uma língua visuo-gestual pode ter o papel de primeira língua (Fargue, 2001).

A língua de escolarização é a língua utilizada para ensinar o programa elementar do sistema educativo (UNESCO, 2003).

De acordo com a legislação portuguesa, que regulamenta a educação de crianças e jovens Surdas/os, a LGP é a primeira língua e língua de escolarização destas crianças e jovens: “os alunos dos ensino básico e secundário realizam o seu percurso escolar em turmas de alunos surdos, de forma a desenvolverem a LGP como primeira língua e aceder ao currículo nesta língua, sem prejuízo da sua participação com as turmas de alunos ouvintes em actividades desenvolvidas na comunidade escolar” (Decreto-Lei 3/2008 e Lei 21/2008, cap V, artº 23, ponto 13) e “os docentes de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos” (Lei 21/2008, cap V, artº 23º, ponto 19), enquanto no Decreto-Lei 3/2008 se lia: “os docentes surdos de LGP asseguram o desenvolvimento da língua gestual portuguesa como primeira língua dos alunos surdos” (capítulo V, artº 23º ponto 19). Considero que esta eliminação do qualificativo ‘surdo’ do texto da Lei 21/2008 contradiz o espírito da própria lei na medida em que, ao admitir a lecionação da disciplina de LGP por falantes não-surdos, desvincula o ensino da língua da cultura (parecendo esquecer a especificidade da cosmovisão Surda e das LG). Com efeito, a legislação inclui nas competências das/dos docentes de LGP a lecionação dos programas de LGP “como

primeira língua dos alunos surdos” e refere entre os objetivos dos agrupamentos de escolas e escolas de referência para a educação bilingue de alunas e alunos Surdas/os o assegurar o desenvolvimento da LGP como primeira língua destas/es alunas/os. A LGP é também considerada língua de escolarização: “esta língua [LGP] deve ser reconhecida e dignificada pelo seu real estatuto, enquanto primeira língua da Comunidade Surda, sendo, doravante, e por direito, utilizada no ensino dos alunos Surdos” (Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico, 2007: 5).

Além disso, nos programas da área Curricular de Língua Gestual Portuguesa, atualmente em vigor, vemos que a LGP é considerada tanto como língua natural: “nos nossos dias, a LGP, agora reconhecida e respeitada enquanto língua natural da Comunidade Surda” (*idem*: 10), mas também como primeira língua: “a primeira língua da criança Surda é aquela que ela adquire com maior facilidade, logo é necessariamente uma língua visual que lhe seja natural” (*ibidem*: 11).

O referido programa apresenta uma distinção entre ‘primeira língua’, ‘língua materna’, ‘língua nativa’, e ‘língua natural, considerando ‘primeira língua’ (L1) a que “se adquire plenamente em primeiro lugar, e geralmente aquela na qual se tem mais competência e se fala mais espontaneamente relativamente a outras línguas”. A ‘língua materna’ ou ‘língua mãe’, “é normalmente aquela adquirida em primeiro lugar durante a infância, no seio da família, em ambiente natural e sobre a qual se possuem intuições linguísticas quanto à forma e uso”. No caso dos Surdos, no seio da comunidade Surda, a sua “família” de identificação. Pode ser o mesmo que primeira língua ou L1. Por outro lado, a ‘língua nativa’ é aquela que “identifica o indivíduo com uma cultura e uma comunidade, podendo esta corresponder a uma nação, um povo ou uma região”. Língua natural: qualquer língua enquanto produto cultural do ser humano e que se desenvolve espontaneamente numa comunidade. No caso dos Surdos, é aquela que se adquire facilmente, de forma espontânea, sem esforço.

Estes programas consideram também a LGP como língua materna: “este profissional [docente de LGP] terá necessariamente de dominar a LGP enquanto língua materna” (Programa Curricular de LGP. Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2007: 7) e “a língua natural para os Surdos é a língua gestual” (Programa Curricular de LGP. Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2007: 8). “Para os alunos Surdos, o domínio da sua primeira língua, a LGP, é decisivo no desenvolvimento individual, na construção da identidade, no acesso ao conhecimento, no relacionamento social, no sucesso escolar e

profissional, em todo o percurso futuro e no exercício pleno da cidadania (Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico, 2007: 8).

Por outro lado, “Prevê-se que as crianças Surdas ingressem numa escola bilingue para Surdos precocemente, de forma a interiorizar facilmente a estrutura da sua língua natural e desenvolver mestria nela” (Programa Curricular de LGP. Ensino Secundário, s/d: 5) e ainda: “Os alunos Surdos que não consigam atingir as competências previstas para a disciplina de LGP, como língua materna” (Programa Curricular de LGP. Educação Pré-Escolar e Ensino Básico, 2007: 6).

Por sua vez, o Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ensinos Básico e Secundário considera a LGP como a língua natural/materna e como primeira língua: “é hoje uma evidência incontornável que a LGP tem de ser a primeira língua dos surdos, pela simples razão de que é a única acessível nos primeiros anos de vida” (*idem*: 6).

Optei por considerar a LGP como a língua natural das crianças Surdas no sentido de língua à qual essas crianças têm acesso, natural e espontaneamente, e que preferem: “dès que les enfants sourds goûtaient *au fruit enchanteur* du signe, ils perdaient toute appétence pour la parole”¹¹² (Virole, 2013).

Descrição/Definição das LG

“Un jour ou l’autre, nous avons tous croisé dans la rue des personnes sourdes en train de communiquer entre elles par la langue des signes. Notre regard s’attarde quelques secondes sur les mains en mouvements, nous cherchons à comprendre, n’y parvenons pas, puis nous passons à autre chose... et n’y pensons plus”¹¹³ (Virole, 2013).

Já no *Crátilo*, de Platão, Sócrates especula acerca da natureza da LG, usada pelas pessoas Surdas, sobre a origem das palavras. Sócrates pergunta de que modo os nomes primitivos mostram a natureza das coisas, na medida em que podem ser mostradas. Apresenta, então, o exemplo dos “surdos-mudos” que não tendo voz nem língua fazem gestos com as mãos e a cabeça e o resto do corpo quando querem comunicar:

¹¹² “a partir do momento em que as crianças surdas provaram o *fruto encantador* do gesto, perderam toda a apetência pela fala”. Itálico do autor.

¹¹³ Todos nós já alguma vez nos cruzamos na rua com pessoas surdas a comunicarem entre si em língua gestual. O nosso olhar detém-se alguns segundos nas mãos em movimento, procuramos compreender, não conseguimos, depois passamos adiante... e não pensamos mais nisso”.

“mas então, através de que meio é que os primitivos, que assim sustentam os outros, tornarão os seres claramente visíveis para nós, na medida do possível, como tem de acontecer se estão destinados a ser nomes? Responde-me a isto: se não tivéssemos voz nem língua, e quiséssemos mostrar as coisas uns aos outros, não tentaríamos, como fazem os mudos, significá-las por meio das mãos, e da cabeça, e do resto do corpo?” (Crátilo, 422d-e).

As LG são línguas naturais, que surgem e se desenvolvem naturalmente, como as LV, assim que duas pessoas Surdas entram em contacto, dando desse modo início a uma comunidade linguística (Boutora, 2002: 8). São línguas produzidas mediante movimentos das mãos, do corpo e por expressões faciais; a sua receção é visual – são, portanto, línguas visuo-gestuais. Possuem um vocabulário e uma gramática próprios.

Trata-se de línguas orais que ainda não possuem escritas uniformizadas: “la langue des signes est une écriture aérienne. Elle ne laisse aucune trace durable si ce n’est l’impression dans celui qui la reçoit mais ses signes sont au plus proche de l’écriture. Ils incorporent les lettres manuelles et les dessins des choses”¹¹⁴ (Virole, 2013).

A percepção do mundo por meio de imagens visuais é a característica específica da surdez, sendo que essa percepção visual “est porteuse d’une appréhension particulière du monde”¹¹⁵ (Guitteny, 2006: 10), tendo as pessoas Surdas, segundo este autor, desenvolvido uma acuidade visual superior à das pessoas ouvintes. Merleau-Ponty (2001) chama a atenção para a relação corpo próprio-mundo:

“(…) le fonctionnement doit être compris comme un processus d’intégration où le texte du monde extérieur est non pas recopié, mais constitué. (...) le savant, lui aussi, doit apprendre à critiquer l’idée d’un monde extérieur en soi, puisque les faits mêmes lui suggèrent de quitter celle du corps comme transmetteur de messages. Le sensible est ce qu’on saisit *avec* les sens, mais nous savons maintenant que cet ‘avec’ n’est pas simplement instrumental”¹¹⁶ (...)” (Merleau-Ponty, 2001: 16-17)

¹¹⁴ “a língua gestual é uma escrita aérea. Não deixa nenhum vestígio durável a não ser a impressão em quem a recebe mas os seus signos estão mais perto da escrita. Eles incorporam as letras manuais e os desenhos das coisas”.

¹¹⁵ “traz em si uma apreensão particular do mundo”.

¹¹⁶ “o funcionamento deve ser compreendido como um processo de integração em que o texto do mundo exterior é constituído e não recopiado. (...) também o cientista deve aprender a criticar a ideia de um mundo exterior em si visto que os próprios factos lhe sugerem que abandone a de corpo como transmissor de mensagens. O sensível é aquilo que apreendemos *com* os sentidos mas sabemos agora que esse ‘com’ não é apenas instrumental”.

em que não se trata apenas de uma diferença física mas de uma diferença radical “renvoyant à la perception du monde et à l’identité”¹¹⁷ (Guitteny, 2006: 10).

Virole (2013) afirma que a LG das pessoas Surdas pertence ao mundo do pensamento em imagem e utiliza as imagens como material significante. Virole (2013) considera ainda que, para nos desfazermos do fonocentrismo generalizado que caracteriza a nossa cultura e pensarmos de um modo verdadeiramente diferente, é preciso aprendermos esta língua bem como a caraterologia chinesa (Virole, 2013). Desse modo, as LG “en donnent à voir tout en disant, c’est à dire en permettant de rendre verbal l’univers mental de l’imagerie”¹¹⁸ (Sallandre, 2003: 288).

Ora, a LG, sendo uma língua icónica, por natureza, será naturalmente apta para, através da metáfora, dar a conhecer, mostrar a ideia para a qual não existe signo gestual *standardizado*.

A linguagem diz, diz alguma coisa, diz alguma coisa do ser podendo dizê-lo de diferentes modos; no caso das LG, o signo linguístico muda de modalidade, o seu significante já não é uma «imagem acústica» mas sim uma «imagem gestual» segundo os próprios termos de Saussure que considerava que a natureza vocal do signo linguístico era «secundária no problema da linguagem», pois os seres humanos teriam podido, igualmente, escolher o signo gestual, como referi atrás. As pessoas Surdas elaboraram uma fala na modalidade gestual, feita para ser vista, e não para ser ouvida. Com efeito, como já referi, nas LG, o significante não se dá a ouvir mas a ver (Bouvet, 2011). Assim, trata-se de línguas visuo-gestuais (recebidas pela visão e produzidas pelo corpo), exprimindo-se no espaço na frente do gestuante (espaço de gestuação) por meio de unidades gestuais (unidades de sentido) compostas por configurações das mãos, direção do olhar, movimentos do tronco e expressões do rosto realizadas em simultâneo (Braffort & Dalle 2011). As LG são articuladas por meio do movimento das mãos, face e corpo para produzir um sinal ótico que é recebido pelo sistema perceptivo visual; as LV são articuladas por meio do movimento de partes do trato vocal para produzir um sinal acústico que é recebido pelo sistema perceptivo auditivo (Armstrong, 2007). Armstrong (2007) apresenta como fatores que terão levado à substituição do canal visuo-gestual pelo canal oro-auditivo o facto de o discurso vocal ser mais eficiente do que o gestual na medida em que liberta as mãos para outras atividades, ser possível na

¹¹⁷ “que remete para a perceção do mundo e para a identidade”.

¹¹⁸ “dão a ver dizendo, isto é, permitindo tornar verbal o universo mental das imagens”.

ausência de luz e de contacto visual e não requerer uma atenção direta (Armstrong, 2007).

Pode dizer-se que as LG são produtoras de imagens no verdadeiro sentido do termo (*imago*, em latim, significa representação visual), na medida em que os signos são recebidos visualmente (Bouvet, 2011: 7).

Tal como as LV, as LG desenvolveram-se naturalmente, e assim sendo, cada comunidade tem a sua. Existem países com diferentes LG e em todo o mundo existem dezenas de LG diferentes (Bouvet, 2011). Com efeito, as LG são diferentes de país para país mas, se é verdade que “on ne peut parler *stricto sensu* d’une famille de langues de signes”(Cuxac 2003a: 12)¹¹⁹, na medida em que poucas são geneticamente aparentadas, pode-se, no entanto, falar “d’un indéniable air de famille qui se situe bien au delà de leur commune utilisation d’une même modalité visuo-gestuelle, dans la mesure où la pratique de l’une d’elles permet d’entrer rapidement et efficacement en communication avec quiconque en pratique une autre”¹²⁰ (Cuxac 2003a: 12). A constatação da existência de EGI, que são muito semelhantes nas várias LG, levaria à tentação de falar de uma família das LG. No entanto, essa semelhança estrutural deve-se à hipótese de uma ancoragem perceptivo-prática da linguagem e não a um parentesco genético (Cuxac, 2003a). De acordo com este autor, o termo «família de línguas» depende demasiado de uma problemática das LV para poder ser aplicado às LG.

A WFD reconhece que cada país tem uma ou mais LG, embora diferentes LG possam partilhar as mesmas raízes linguísticas, tal como acontece com as LV.

Parece poder constatar-se que uma LG de pleno direito surge naturalmente quando estão presentes determinadas condições favoráveis. Isso pode ocorrer entre pessoas Surdas, entre pessoas Surdas e familiares ouvintes ou entre ouvintes quando a vocalização é indesejável ou impossível (monges que vivem segundo um código do silêncio, língua especial das mulheres entre os aborígenes australianos, língua franca entre os Índios das pradarias norte americanas, entre os serralheiros num ambiente barulhento, entre os caçadores para evitarem ser ouvidos pela presa, mergulhadores) (Armstrong, 2007; Delaporte, 2002).

¹¹⁹ “não se pode falar *stricto sensu* de uma família de línguas gestuais”.

¹²⁰ “de um inegável ar de família que se situa muito para além da utilização comum que fazem da modalidade visuo-gestual, na medida em que a prática de uma delas permite entrar, rápida e eficazmente, em comunicação com alguém que pratique uma outra”.

Assim, como já referi, as LG não possuem sistema de escrita pelo que se podem chamar línguas da oralidade¹²¹ (Braffort, Chételat-Pelé, Ségouat, 1992), são línguas visuo-gestuais pois as pessoas Surdas utilizam o canal visuo-gestual, ao contrário das LV que utilizam o canal audio-oral. Além disso, são línguas constituídas por um léxico *standard*, isto é, por um grupo de unidades discretas e estabilizadas que se podem encontrar nos dicionários, mas a sua originalidade consiste, segundo Sallandre & Cuxac (2002), na possibilidade de recorrerem a outras estruturas, mais ou menos semelhantes de uma língua para outra, com alto valor icónico e que funcionam mais ou menos independentemente do léxico *standard*, as EGI.

LV e LG – Semelhanças/especificidades

Em algumas das primeiras publicações sobre LG, foi questionado o seu grau de semelhança com as LV tendo surgido duas tendências opostas: a *oral language compatibility view* (perspetiva da compatibilidade com a LV) e a *sign language differential view* (perspetiva da diferença da língua gestual) (Vermeerbergen, 2006b).

De acordo com a *oral language compatibility view*, a maior parte da estrutura da LG é, em princípio, compatível com os conceitos linguísticos das LV, enquanto de acordo com a *sign language differential view*, a LG é de tal modo única que a sua descrição não deveria ser modelada pelas analogias da LV (Karlsson 1984), referido por Vermeerbergen (2006b).

De acordo com Cuxac (2003c), as primeiras investigações linguísticas das LG (que foram levadas a partir dos anos sessenta do século XX) enfatizaram mais as suas semelhanças com as LV do que os aspetos que as distinguem destas últimas. Os investigadores procuravam mostrar que, apesar da estrutura de superfície da ASL fosse diferente da estrutura conhecida das LV, estávamos na presença dos mesmos mecanismos, processos e estruturas subjacentes. Cuxac (2003c) considera que, embora no início fossem tidas em consideração as duas perspetivas sobre a relação entre LV e LG, *oral language compatibility view* e *sign language differential view*, com uma ligeira preferência para esta última, rapidamente a primeira se tornou predominante. Assim, segundo este autor, a maior parte das investigações posteriores passou a concentrar-se nas semelhanças entre LG e LV, ignorando, minimizando as características específicas das LG ou considerando-as comparáveis às das LV. Isso trouxe como consequência a aplicação à análise e descrição das LG das teorias, categorias e

¹²¹ Mantemos a distinção feita atrás entre oral e vocal.

terminologia já desenvolvidas para a investigação das LV. Aquilo que se designa por tradição francesa (cujo fundador e principal representante é Cuxac) constitui uma abordagem específica na medida em que considera as LG na sua especificidade, nomeadamente pelo reconhecimento do papel constitutivo da iconicidade.

Cuxac (2003c) apresenta como uma das prováveis razões pelas quais a *oral language compatibility view* se terá tornado dominante o facto de existirem dúvidas quanto ao estatuto de verdadeiras línguas que as LG tinham na época. Os investigadores sentiam, por isso, a necessidade de defender a sua igualdade em relação às LV, insistindo nas semelhanças entre ambas, tentando transpor a linguística das LV para a das LG. Esta linguística, porém, não tinha em consideração a entoação nem a gestualidade coverbal existente na gramática das LV pelo que não era aplicável às LG em que é necessário ter tudo em consideração, simultaneamente, parâmetros manuais e não manuais (mãos, olhar, mímica facial, movimento da cabeça, movimento do tronco) mais o desenrolar sintagmático do enunciado com armazenamento das referências espaciais, temporais e actantes (Sallandre, 2003: 23).

A tentativa de identificar as LG com os sistemas fonológicos descritivos das LV levanta problemas (Armstrong, 2007), nomeadamente no que diz respeito à dupla articulação, uma vez que não se pode afirmar que esses aspetos elementares dos signos gestuais são, eles próprios sem significado (Cuxac, 2001).

Stokoe (1960), com o objetivo de mostrar que as LG eram línguas naturais de pleno direito, procurou demonstrar que os *queremas* da ASL (equivalentes aos fonemas das LV) eram isentos de qualquer significado e, portanto, de iconicidade. Assim, o critério da dupla articulação era aplicável à ASL. Uma análise da composicionalidade do signo gestual nas LG, porém, questiona o carácter ‘fonológico’ do segundo nível da dupla articulação, universal linguístico, até então dado como adquirido (Cuxac, 2001). Sallandre & Cuxac (2002), embora admitam a existência de pontos comuns entre as configurações manuais utilizadas em grande iconicidade e os classificadores das LV, defende que a aplicação do termo classificador às LG faz perder de vista a dinâmica própria dessas línguas considerando que a identificação dos elementos sub-lexicais das LG aos fonemas das LV esvazia esses elementos do seu valor morfémico-icónico. Com efeito, entre as unidades mínimas do signo gestual *standard*, alguns parâmetros podem fazer sentido enquanto outros têm um conteúdo puramente ‘fonético’, chegando a questionar-se se as unidades mínimas têm todas um estatuto puramente fonológico (Boutora, 2002).

Os linguistas que se preocuparam com a questão do estatuto das LG procuravam a garantia da presença, nestas línguas, da dupla articulação. Pelo contrário, atualmente a preocupação é com a possibilidade de as LG transmitirem conteúdos abstratos ou metafóricos (Cuxac, 2003c: 3).

Mas, de acordo com Vermeerbergen (2006a), há também que ter em consideração outros fatores na explicação desta preferência, nomeadamente o perfil e a formação dos investigadores das LG, a escolha do enquadramento teórico, a utilização de convenções de transcrição e a preferência por determinados conjuntos de dados.

Relativamente ao debate sobre o que é que faz de uma LG uma verdadeira língua, Taub (2004) e Wilcox (2000) mostraram que, paradoxalmente, é a aplicação do quadro da linguística cognitiva às metáforas subjacentes às LV e às LG que revela a unidade fundamental, na medida em que essa unidade está nos motores cognitivos que impulsionam essas línguas e não nas estruturas das suas expressões à superfície em termos de comportamento gestual (*gestural behaviour*); por outras palavras, a unidade não está nos níveis fonológico, morfológico ou sintático.

Apoiando a *oral language compatibility view* está o facto de as LG serem “sistemas organizados com modalidades de produção e perceção diferentes mas que são constituídos por elementos comparáveis que se regem por regras gramaticais idênticas” às das LV, possuindo o mesmo estatuto linguístico que estas (Amaral *et alii*, 1994: 21) e possuem todas as funções que Jakobson (1960) definiu para as LV: refencial, emotiva, conotativa, fática, metalinguística e poética.

Segundo Cuxac (2003b: 9), nos finais dos anos 1970, Stokoe confidenciou a Mottez que lamentava o facto de os jovens investigadores americanos se terem concentrado demasiado apenas no aspeto fonológico da língua e que o seu próprio nome fosse associado apenas a esse aspeto e não às numerosas investigações sociolinguísticas sobre a ASL, que tinha posteriormente, efetuado. A partir dos anos 1990, Stokoe terá até manifestado reservas relativamente à identidade fonológica estrutural LG/LV que ele próprio tinha começado por defender (Cuxac, 2003b: 9).

Com efeito, ao fazer essa identificação entre as estruturas formais das LG e as estruturas formais das LV, os trabalhos americanos não conseguem explicar as características “inegavelmente icónicas” das LG, o carácter não-discreto de sequências inteiras, a facilidade de comunicação entre LG diferentes e a capacidade de criar espontaneamente signos (caso das crianças Surdas em meio ouvinte) (Cuxac, 2003c: 9), como irei desenvolver adiante.

Uma das razões para enfatizar as semelhanças entre as LG e as LV era política (Taub, 2004) e visava convencer os céticos que a LG era uma verdadeira língua como qualquer outra. Mas, segundo a mesma autora, existia uma razão ainda mais profunda que consistia no desejo de compreender o que é que existe de universal na linguagem humana, o que é que existe de universal na capacidade humana de desenvolver sistemas de comunicação produtivos e flexíveis; os investigadores começaram a considerar os universais da linguagem mais do que os universais da LV (Taub, 2004).

Apesar de as LG e as LV se processarem em modalidades diferentes, a análise linguística mostrou semelhanças na sua organização (Marcowicz, 1979).

Com efeito, a análise linguística das LG naturais mostrou que estas possuem as mesmas características consideradas essenciais das LV: organização gramatical nos três níveis encontrados nas LV incluindo um nível de estruturação sublexical interno ao signo (idêntico aos níveis fonético, fonémico e silábico da organização da linguagem); nível que especifica os modos precisos como as unidades significativas são unidas para formarem signos complexos e os signos para formarem frases, idêntico aos níveis morfológico e sintático da organização das LV; nível que especifica os modos precisos como as frases são unidas em padrões de conversação, idêntico aos níveis do discurso e pragmática da organização das LV.

Por sua vez, a análise sociolinguística das LG naturais mostrou que estas línguas evidenciam padrões sociolinguísticos de mudança, variação e uso social e cultural comuns aos das LV: as LG, tal como as LV, mudam com o tempo e mostram o mesmo tipo de mudança histórica que é encontrado nas LV; as LG evidenciam também como processo de expansão do léxico os empréstimos de signos gestuais e a composição (*sign borrowings, loan signs e compounding*) (Klima e Bellugi, 1979). Além disso as LG possuem igualmente «sotaque», variação lexical conforme o estatuto socio-económico e de acordo com a idade, o sexo e o *background* educacional do gestuante (Amaral, *et alii*, 1994). Pode dizer-se que, tal como acontece com os falantes de uma determinada LV, os gestuantes de uma determinada LG partilham entre si crenças, atitudes, costumes que os unem num grupo cultural distinto e que não constitui a versão gestual da cultura maioritária.

Compreende-se a preocupação dos primeiros investigadores em insistir na semelhança entre as estruturas das LG e as estruturas das LV. Com efeito, dado que a exclusão das LG do domínio das línguas tinha sido feito com base na iconicidade, quando se pretendia incluí-las, afigurava-se necessário excluir a iconicidade ou, pelo menos,

apagar os seus efeitos. Na atualidade, porém, já não se questiona o estatuto de língua das LG, e o “arbitrário radical saussuriano” foi reformulado, pelo que a persistência das preocupações iniciais parece ser pouco explicável (*Aile – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 15|2001).

O que acontece, segundo Cuxac (2001) é que a sua própria *démarche* de estudar as LG a partir da iconicidade é minoritária (embora na Grã Bretanha a recusa da conceção formalista seja massiva, não considera, no entanto, a iconicidade como princípio organizador); só em França assume um carácter generalizado (a partir dos seus próprios trabalhos e das/dos suas/seus colaboradoras/es/seguidoras/es).

A primeira descrição da componente forma da ASL foi chamada querologia (do grego *χέρι*, que significa “mão”). Stokoe (1960) prefere utilizar ‘querologia’ em vez de ‘quirolologia’¹²², “as old homeric Greek”¹²³ (Stokoe, 1960: 30). De acordo com Taub (2004), o termo querologia enfatiza a natureza simultânea dos signos gestuais na qual as componentes formacionais da configuração da mão, localização e movimento ocorrem num todo simultâneo, por contraste com as componentes das LV, que ocorrem numa sequência. Mais tarde os linguistas minimizaram essa diferença e o termo querologia foi substituído pelo termo fonologia (do grego *phon-*, que significa “som”), usado nas LV, para descrever a componente forma. O objetivo dessa mudança foi, mais uma vez, enfatizar as semelhanças entre as LG e as LV. Além deste, muito outros termos (como sílaba e classificador, por exemplo) foram importados da investigação das LV. Ainda hoje continua a debater-se a justeza/legitimidade do uso desses termos importados das LV. Cuxac (2000) rejeita que se assemelhe querema a fonema e defende que, se integrarmos na sua análise a dimensão da iconicidade, as LG apresentam uma organização económica muito elaborada. Assim, porque defendo a especificidade das LG sem negar o seu estatuto de língua, na linha de Cuxac, optei pela utilização de uma terminologia, também ela específica, que expresse as particularidades das LG e não tente reduzi-las a simples traduções das LV. Por esse motivo nesta investigação assumo o termo querema e querologia (em vez de fonema e fonologia), na medida em que, reconhecendo o carácter de verdadeira língua às LG, subscrevo o reconhecimento da sua especificidade e, portanto, a rejeição de uma terminologia própria das LV.

A descoberta de Stokoe (1960) de que os signos podem ser divididos em partes – queremas (a mais pequena unidade significativa da análise da LG, correspondente ao

¹²² O itálico é nosso.

¹²³ “como o velho grego homérico”.

fonema das LV) – constituiu o ponto de viragem na validação das línguas gestuais (Santos & Swachten, 2010: 40). Stokoe, embora aceite que o critério da oralidade não é aplicável às LG, sublinha que o mesmo não se passa com os dois outros critérios definitórios de verdadeira língua: a dupla articulação e o carácter discreto e fundamentalmente não icónico das unidades significativas. Assim, propõe um modelo composicional da ASL baseado na presença de unidades não significativas – queremas – equivalentes aos fonemas das LV. Um fonema por si só não tem significado. Só unido a outros fonemas dá origem a uma unidade dotada de significado – dupla articulação: a primeira articulação ocorre quando se combinam entre si entidades dotadas de significado autónomo, os *monemas* (outros linguistas chamam-lhes *morfemas*) e que, superficialmente, poderiam ser identificadas com as «palavras»; a segunda é dada pela combinação dos fonemas, ou elementos não significantes, que se combinam para dar lugar a um monema (Eco, 1981).

Para Stokoe (1960), os queremas (signos) são unidades significativas, equivalentes aos morfemas das LV, compostos por três parâmetros: localização, configuração da(s) mão(s), movimento, (semelhantes aos parâmetros das LV: vogais, consoantes e tons), tendo, posteriormente sido acrescentado um quarto, a orientação. Assim, cada signo é elaborado a partir de elementos constitutivos que se encontram em todos os signos; segundo Stokoe, os elementos constitutivos dos signos podem agrupar-se em três categorias (o local em que o signo é produzido (tab, localização), a configuração das mãos (dez, configuração) e a ação (sig, movimento). Alguns investigadores acrescentaram uma categoria ligada à orientação da palma da mão (Friedman, 1977; Battison, 1978) e às expressões da face (Baker, 1976), embora Stokoe se tenha oposto sempre (Bouvet, 2011). Segundo Bouvet (2011), o movimento não é apenas uma das categorias dos elementos constitutivos dos signos mas sim a categoria fundamental.

O *movement/hold model of sign structure*¹²⁴ de Liddell & Johnson (1989) foi muito aclamado, não pelo seu valor, mas porque era um modelo sequencial, ao contrário do *simultaneous model*¹²⁵ de Stokoe, e fazia os signos gestuais parecerem-se mais com as palavras das LV, como sequências de consoantes e vogais, considerando a iconicidade como algo sem importância. As LG são extraordinariamente semelhantes nos tipos de

¹²⁴ Este modelo da estrutura do gesto, considera que estes são construídos por sequências de movimentos e pausas.

¹²⁵ Este modelo considera a simultaneidade introduzida pela utilização das duas mãos na produção do gesto.

estrutura (o que faz acreditar que a LG é universal, como referi anteriormente). O que acontece, porém é que, diferentes LG têm vocabulários diferentes assim como partes da sua estrutura gramatical mas parece partilharem algumas estruturas gramaticais (Taub, 2004). No estado da investigação atual, todas as LG têm classificadores (sistemas de formas iconicamente motivadas para representar formas, locais e movimentos), todas estabelecem *referential loci* no espaço (localizações especiais no espaço de gestuação que representam pessoas, lugares, etc), têm pronomes e verbos que modificam os seus padrões de movimento para «concordarem» com esses *loci* e todas fletem os verbos para expressarem aspetos temporais. Estas estruturas básicas são encontradas mesmo nas *homesign*, até quando faladas apenas por uma única criança, apesar do caráter rudimentar desses sistemas e da falta de vocabulário (Taub, 2004).

Segundo Jamet (1999) já foi mostrado que a LG tem de recorrer a signos gestuais baseados nas diferentes partes do corpo para produzir enunciados metafóricos, figurados, isto é, com um grau de abstração mais elevado. Assim, segundo este autor, isto significa que a LG tem de se basear no corpo, no concreto, para remeter para o abstrato.

Armstrong (2007) defende que não existe grande mudança do signo gestual para a palavra (*speech*), pois o ato de falar (*speech*) também é gestual, na medida em que ambos dependem de sequências de ações músculo-esqueléticas, consistindo a diferença apenas no facto de umas serem visíveis/ópticas e as outras audíveis/acústicas. Quer isto dizer, prossegue Armstrong (2007), que nunca existiu um tempo em que os signos gestuais visíveis não fossem acompanhados por vocalizações assim como nunca houve um tempo em que o ato de falar (*speech*) não fosse acompanhado por gestos visíveis, como ainda acontece hoje em dia com a gesticulação co-verbal, como já referi).

Sobre a evolução da linguagem, Armstrong (2007) defende que não terá havido um ponto específico no tempo (mutação genética ou descoberta súbita de símbolos ou marcas de símbolos) que possamos identificar como sendo a origem da linguagem pois, segundo ele, a evolução não é um processo que ocorreu uma vez no passado mas antes um processo que continua a acontecer (o que também é válido para a linguagem e para a gramática): “Grammar is always emerging”¹²⁶ (Armstrong, 2007: 74) e o lugar certo para ver a evolução da gramática são as LG, “where language might be expected to arise as visible gesture”¹²⁷ (Armstrong, 2007: 74). Assim, a linguagem ou a gramática não

¹²⁶ “a gramática está sempre a emergir”.

¹²⁷ “onde se poderá esperar que a língua surge como gesto visível”.

são predisposições inatas, não é preciso haver uma estrutura especificada inatamente, mas antes predisposições do cérebro para produzir linguagem. Armstrong (2007) conclui que o comportamento adulto é devido a um indivíduo com determinadas capacidades cognitivas (e limitações, também) que interage com outros membros do grupo e com o meio (Armstrong, 2007).

Se se considerar a língua, enquanto competência sensorial e motora, tem de se aceitar que LG e LV são diferentes. No entanto, se se considerar a língua como capacidade cognitiva, então LG e LV estarão muito próximas apesar da diferença dos respetivos modos de produção e apreensão. Os estudos linguísticos mostraram que a LG obedece a princípios de formação tal como a LV, sendo a língua algo mais abstrato do que a articulação e a audição ou a formação e a visão dos signos gestuais: a língua é uma capacidade do espírito (Lane, 1991).

Os signos gestuais que se desenrolam na modalidade visual são mais facilmente portadores de uma dimensão *imagée* do que os signos vocais. Parece, pois, justificado partir desta característica para descrever as LG não decalcando demasiado a sua abordagem na das LV (Bouvet, 2011).

Sallandre (2003) considera que as EGI não constituem unidades discretas, o que as torna mais difíceis de apreender pelo linguista visto que o interrogam sobre a noção fundamental das fronteiras daquilo a que chamamos ‘palavra’.

Virole (2013) defende que a especificidade das LG tem consequências ao nível da cognição humana na medida em que as LV se foram adaptando durante a sua evolução aos constrangimentos do canal audiofonatório: utilizaram formas significantes arbitrárias no plano semântico assim como morfemas sintáticos dispostos linearmente ao longo da cadeia falada a fim de compensar a perda de informação resultante da contração do espaço quadrimensional das LG à dimensão temporal da enunciação oral. Esta adaptação contribuiu para que o nível cognitivo profundo fosse mais opaco nas LV do que nas LG na medida em que aquelas são obrigadas a projetar o espaço representativo virtual na linearidade da cadeia falada, o que implica uma redução de dimensões que, por sua vez, obriga a recorrer a morfemas sintáticos dispostos linearmente. Segundo Virole (2013), a projeção do espaço representativo virtual nas dimensões do espaço de gestuação, que se realiza sem perda de dimensões é, pelo contrário, um «*isomorfismo*». Neste caso existe um vínculo motivado (analgico, icónico) entre o significante gestual e o significado. A LG presentifica a essência

figurativa dos conceitos abstratos e reconduz toda a abstração à sua espacialidade inicial, isto é, utilizando a terminologia de Peirce, «diagramatiza-os».

As investigações em ciências cognitivas sobre a linguagem e o pensamento vieram mostrar que existe um nível profundo no qual a linguagem e o pensamento (antes de serem transformados em formas linguísticas) possuem uma forma espaciotemporal quadrimensional. Assim, a LG, que utiliza as três dimensões do espaço mais a dimensão do tempo, revela os fundamentos morfodinâmicos da cognição e serve de metalinguagem para a explicitação das gramáticas das LV (Virole, 2013).

Tal como já referi, segundo Cuxac (2003b), defender a semelhança entre as estruturas formais das LG e as estruturas formais das LV não permitiu que as primeiras investigações americanas explicassem as características inegavelmente icónicas das LG, nem o carácter não-discreto de sequências inteiras, nem a possibilidade de os gestuantes de uma LG comunicarem facilmente com os gestuantes de uma LG diferente ou a criação espontânea de signos gestuais tal como ocorre com crianças Surdas em meio ouvinte.

Segundo Wilcox (2000) começou por haver uma forte necessidade de distanciar a ASL da iconicidade para lhe garantir o estatuto de língua, como referi anteriormente. Agora, porém, as características próprias das LG já são aceites e valorizadas, talvez porque as LG já não têm de provar que são línguas verdadeiras (Van Herreweghe and Vermeerbergen, 2014). O reconhecimento atual da especificidade da LG tem como consequência o questionamento da utilização acrítica na investigação das LG dos instrumentos usados na investigação das LV (teorias, categorias, terminologia) levando à criação e desenvolvimento de abordagens específicas (Vermeerbergen, 2006a: 168-9). Nas LG, a noção de signo apresenta características diferentes do conceito de signo proposto por Saussure: a motivação das unidades lexicais transparece através da sua iconicidade e das proformas que as compõem (Cuxac, 2000b). Além disso, ao contrário das palavras das LV, que podem ser consideradas como sinais sonoros, a produção de uma unidade gestual de LG implementa a utilização por vezes simultânea de uma dezena de parâmetros que variam ao longo do tempo e os diferentes parâmetros implicados na produção de um signo gestual não são todos discretos.

Desse modo, defendo um ponto de vista da não compatibilidade entre LV e LG considerando que, apesar de as LG serem hoje consideradas línguas de verdade e terem alguns aspetos em comum com as LV, como referi, possuem características irreduzíveis e

que, portanto, é altura de esclarecer o que faz as línguas gestuais diferentes das LV e o que deve ser aprendido com essas diferenças (Taub, 2004: 223).

Caraterização das LG na sua especificidade

A especificidade das LG, segundo Cuxac (2003c), permite-nos afirmar que as línguas gestuais são “des langues comme les autres et pas comme les autres”¹²⁸ (Cuxac, 2003c: 13) ou, como afirma Garcia (2010), “si l’on s’accorde aujourd’hui, au moins officiellement, à reconnaître que les langues des signes (LS) sont des langues comme les autres, il est bien plus difficile de faire entendre qu’elles ne sont pas, pour autant, des langues comme des autres”¹²⁹ (Garcia, 2010: 6).

Partindo desta premissa, vou proceder à caraterização das LG, começando por aceitar que “chaque culture implique une vision particulière du monde qui se reflète dans une langue”¹³⁰ (Dubuisson, 1993: 66). Este autor acrescenta que as visões particulares do mundo que se encontram nas línguas dos ouvintes têm uma base comum (devida em parte à organização sequencial da língua) e que as visões particulares que se encontram nas LG têm também uma base comum, mas diferente (devida à organização espacial da língua). Estas duas bases estariam ligadas a uma perceção do mundo diferente conforme se usa o ouvido ou a visão.

Considero como especificidades que fazem da LG uma língua, com caraterísticas únicas, a utilização pertinente do espaço (Cuxac, 2003c; Vermeerbergen, 2006a; Lefebvre-Albaret, 2010) e a iconicidade no léxico e na gramática (Cuxac, 2003c). Relacionadas com a utilização pertinente do espaço, identifiquei, ainda, como especificidades das LG, a quadrimensionalidade e a produção simultânea de diferentes elementos durante o discurso (uso simultâneo das duas mãos como dois canais autónomos paralelos, em que cada um codifica signos gestuais diferentes) (Vermeerbergen, 2006b). A presença de unidades de carácter não-discreto e o questionamento da dupla articulação são também duas caraterísticas específicas das LG (Cuxac, 2003c). Vermeerbergen (2006b) considera que a natureza visuo-gestual permite possibilidades estruturais que as LV não permitem ou permitem em menor grau. A utilização simultânea de vários parâmetros e a utilização intensiva do espaço, que

¹²⁸ “línguas gestuais: línguas como as outras e diferentes das outras”.

¹²⁹ “se hoje em dia existe um acordo, pelo menos oficialmente, quanto ao reconhecimento das línguas gestuais (LG) enquanto línguas como as outras é mais difícil fazer compreender que, por esse facto, não são línguas como as outras”.

¹³⁰ “cada cultura implica uma visão particular do mundo que se reflete numa língua”.

possibilitam a ordenação de uma produção gestual simultaneamente no tempo e no espaço são consequências da utilização do canal visuo-gestual para a comunicação em LG (Lefebvre-Albaret, 2010).

Não existe, portanto, uma semelhança total entre as LG e as LV (Virole, 2013). Com efeito, segundo este autor, enquanto os significantes das LV são não-motivados e não possuem vínculos analógicos com os seus significados, os signos gestuais e a sintaxe gestual obedecem a uma lógica icónica.

O gestuante evolui num espaço de gestuação determinado por um eixo central de comunicação entre o locutor (emissor) e o recetor (Boutora, 2002).

Quadrimensionalidade

As LG são línguas quadrimensionais, na medida em que utilizam de modo pertinente as três dimensões do espaço e a dimensão tempo, o que lhes permite construir referências atanciais, espaciais e temporais (Boutora, 2002), ao contrário das LV em que os constrangimentos impostos pela audição obrigam a uma cadeia falada (Virole, 2013), como referi anteriormente.

“A fala tem só uma dimensão – a sua duração no tempo; a escrita tem duas; mas só as línguas gestuais dispõem de quatro dimensões – as três espaciais acessíveis ao corpo do gestuante mais a dimensão do tempo. E a língua gestual explora de modo completo as possibilidades sintáticas no seu canal de expressão a quatro dimensões” (Sacks, 2002: 105).

Ora, a quadrimensionalidade do canal cria certas particularidades. Devido a esse suporte quadrimensional, oferecido pelo canal visuo-gestual e pela capacidade cognitiva e linguística do sujeito Surdo em anamorfosar o real, as LG têm a possibilidade da construção do discurso a partir de dois domínios de representação: dizer e figurar, próprios da cognição humana e do tratamento da informação. Estes dois universos de representação são possíveis em LG. Essa capacidade de “mostrar”, de “dizer dando a ver” dá às LG um lugar privilegiado na reflexão sobre a transmissão de conhecimentos (Cuxac, 2000a, 2000b, 2001a, 2001b, 2002, 2003a, 2003b, 2003c).

Além disso, a natureza quadrimensional do canal visuo-gestual dá origem a uma grande estabilidade económica das estruturas das LG (Cuxac, 2001), pois permite dizer as representações mantendo a sua figurabilidade.

Simultaneidade

Nas LG, existe um uso linguístico, extremamente complexo, do espaço (a nível lexical, gramatical e sintático). Tudo o que, nas LV, ocorre linearmente, sequencialmente, temporalmente, nas LG ocorre simultaneamente, concorrentemente e em vários níveis (Quadros, 2004, Sacks, 2002) e essa sequenciação de segmentos desempenha um papel fundamental na sua estrutura interna, influenciando de modo decisivo a sua organização (Klima, 1979). A «superfície» do signo gestual pode parecer simples como na pantomina, mas isso não passa de uma ilusão “e o que parece tão simples é extremamente complexo, consistindo em inúmeros padrões espaciais encaixados de uma forma tridimensional uns nos outros”, afirma Sacks (2002: 99). Pelo contrário, o enunciado em LG é multilinear na medida em que proporciona informações heterogéneas de modo simultâneo dadas por meio do signo gestual (conteúdo lexical) efetuado por uma ou pelas duas mãos, do movimento do corpo, da mímica facial com valor modal e do olhar (Boutora, 2002).

Nas LV, a sequenciação de segmentos desempenha um papel fundamental na sua estrutura interna. No entanto, quando se reconhece que ‘linha’ e ‘arbitrariedade’ são apenas uma orientação particular para a voz e não propriedades intrínsecas de todas as línguas, percebe-se a importância da espacialidade das LG (Klima, 1979). Consequentemente, podemos perguntar-nos: como serão as línguas com um sistema de relação diferente do das LV que é baseado na sequência de sons? Como é organizada uma língua quando as suas unidades lexicais básicas são produzidas pelas mãos em movimento no espaço e se organizam espacial e temporalmente, ao mesmo tempo? Segundo Klima (1979), o uso do meio espacial pode influenciar de modo decisivo a organização de todas as LG conhecidas que parece constituírem-se de modo diferente das LV; de facto, a organização dos signos é principalmente simultânea em vez de sequencial (Klima, 1979: 39).

A possibilidade de apreensão simultânea do objeto linguístico e do discurso sobre esse objeto cria condições linguísticas específicas das LG: enquanto uma das mãos se encarrega de incarnar o objeto, a outra, apontando esse objeto, pode fazer um comentário sobre ele, uma análise sémica ou etimológica, uma explicação complementar esclarecedora ou até uma glosa, assumindo, assim, uma postura meta linguística. Assim, no discurso em LGP sobre ‘racionalismo’, AA começa por situar duas diferentes formas de investigar, uma à sua esquerda e a outra à sua direita,

continuando o resto do discurso virando-se ora para um lado ora para o outro sempre que tem de se referir a cada uma dessas diferentes formas de investigação.

Composicionalidade do signo gestual

Cada signo gestual de uma mão pode ser decomposto em quatro parâmetros independentes que durante a emissão do signo gestual tanto podem ser dinâmicos, como invariantes. Cada parâmetro é portador de informação e contribui para o sentido de um signo gestual (Bossard, 2002). Os quatro parâmetros considerados são, como referi, configuração, localização, movimento e orientação da mão em relação ao corpo da(o) gestuante. A configuração da mão representa a forma da mão definida pelos dedos e pela palma.

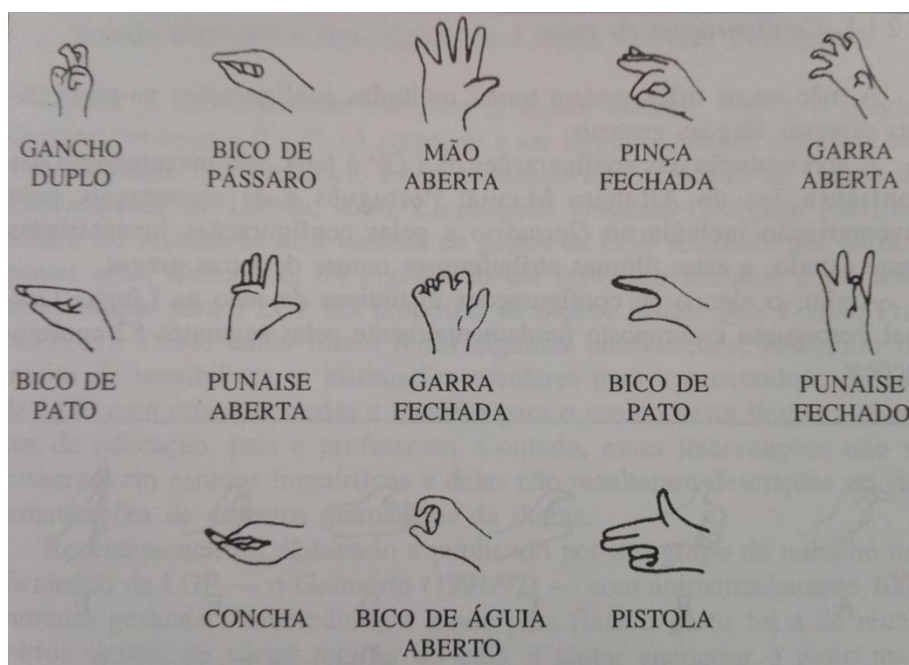


Figura 1 – Algumas configurações da mão em LGP (Amaral *et alii*, 1994: 70).

A localização designa o lugar onde a mão toca no corpo.

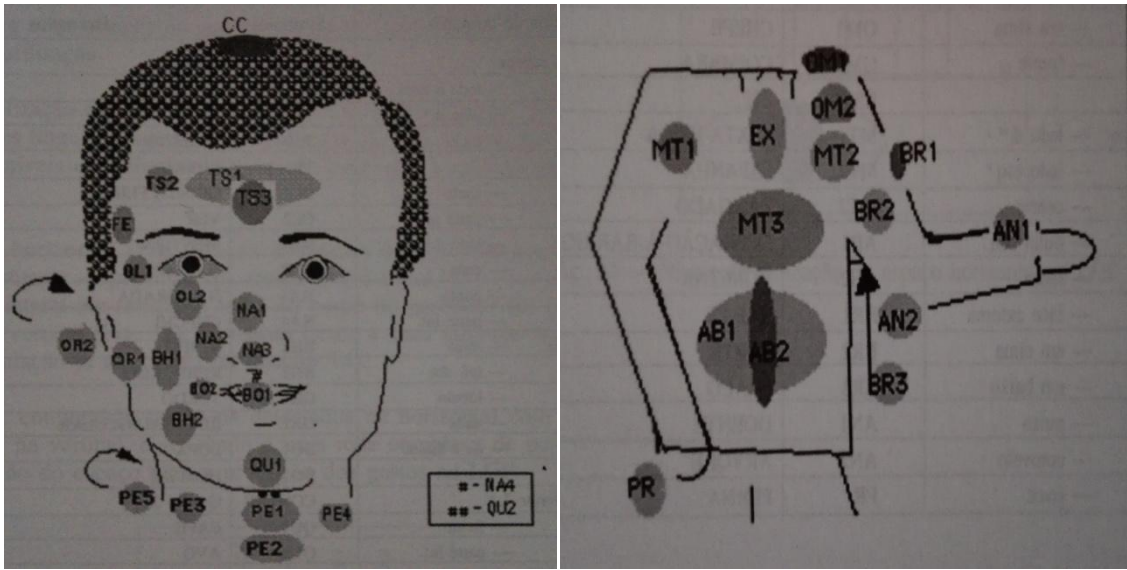


Figura 2 – Áreas de articulação dos gestos na cabeça, pescoço, tronco e membros da/do gestuante em LGP (Amaral *et alii*, 1994: 77).

CC	cimo da cabeça	QU	queixo
TS	testa	PE	pescoço
TE	têmporas	OM	ombro
OL	olho	ES	externo
NA	nariz	MT	meio do tronco
BH	bochecha	AB	abdómen
OR	orelha	BR	braço
BO	boca	AN	antebraço
LA	lábios	PR	perna

Figura 3 – Síntese das áreas de articulação mais frequentes em LGP (Amaral *et alii*, 1994: 76).

Segundo Amaral *et alii* (1994), a localização espacial dos gestos resulta da interação dos vários níveis de utilização do espaço de gestuação (horizontal e vertical). Assim, a orientação da mão é definida pelos eixos horizontal e vertical em relação ao corpo e o movimento corresponde à trajetória descrita pela mão (linha, arco de círculo, etc.) (Bossard, 2002; Virole, 2013).

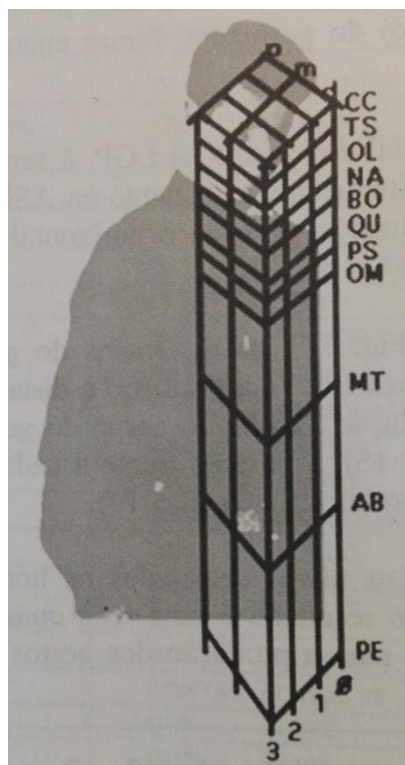


Figura 4 – Utilização do espaço de gestuação (horizontal e vertical) em LGP (Amaral *et alii*, 1994: 80).

Estes parâmetros encontram-se numa relação estrutural e são arranjados em pares mínimos (Virole, 2013).

Além destes quatro parâmetros manuais relativos a cada uma das mãos (configuração/proforma, orientação, localização, movimento) Sallandre (2003) reconhece a existência de parâmetros não-manuais: olhar (fundamental), mímica facial, labialização/movimentos labiais e postura corporal.

O olhar pode ser dirigido para o interlocutor (quando se trata de uma unidade lexemática), para uma porção do espaço (unidade lexemática ou *pointage*, para uma personagem em diálogo (*transfert*) ou para o vazio (*transfert* ou unidade lexemática). As mímicas faciais (expressões do rosto) exprimem os sentimentos do locutor-narrador em relação àquilo que diz, qualificam o tamanho e a forma, exprimem os sentimentos da personagem. As labializações (movimentos corporais) são movimentos da boca que

articulam a palavra da LV (labialização) ou variados movimentos da boca (como pfff, por exemplo).

A postura corporal pode ser de face, de perfil, inclinada (para a esquerda, para a direita), joelhos fletidos.

Além das unidades lexemáticas e das EGI, no discurso em LG existem dois outros tipos de unidades: as unidades dactilológicas e as unidades de *pointage*. As unidades dactilológicas servem de meio de integração de palavras da LV e, por isso, estão estreitamente associadas ao léxico pelo que se aparentam com uma *visée non illustrative*. As unidades de *pointage*, que são muito frequentes no discurso, constituem um objeto particularmente interessante para a descrição das LG e para a compreensão das suas especificidades. Com efeito, as *pointages* ocupam um lugar à parte, talvez a meio caminho entre as unidades lexemáticas e as *unidades de transfert*; na medida em que dependem por natureza de um «mostrar» (de tipo indexical) podem combinar-se tanto com as UL como com as unidades de transfert (doravante UT) em si mesmas: as *pointages* são formalmente idênticas às *pointages* da gestualidade coverbal, mas desempenham funções linguísticas chave em LG, especialmente pela dinâmica da sua acoplagem ao olhar (Garcia, *et alii*. 2011).

Interação entre as duas mãos

Um gesto pode fazer intervir uma mão ou as duas. Se o gesto faz intervir apenas uma mão, pode acontecer que uma das mãos fica inativa ou faz um gesto completamente diferente e, neste caso, pode haver uma interação entre mão dominante e mão não-dominante entre os dois gestos. No caso de haver intervenção das duas mãos, pode acontecer que exista um papel para cada uma (mão dominante, que descreve a ação e mão não-dominante, ou dominada que serve de referência à ação) como, por exemplo, em LGP, EXEMPLO (“mão dominante em configuração ‘1’ inicia o movimento junto do nariz, afastando-se para a frente/baixo e rodando o pulso para a frente sobre o suporte da mão não-dominante (Baltazar, 2010: 327)), VERDADE e RAZÃO, que refiro noutro local desta investigação, VOCABULÁRIO (“mão dominante em configuração ‘V’ toca com o polegar na mão não-dominante em configuração ‘1’ e roda para o lado dominante e para o não-dominante duas vezes” (Baltazar, 2010: 1141)).

Outra possibilidade é a total sincronia das duas mãos (os seus parâmetros são idênticos ou simétricos). Em LGP, FILOSOFIA (ambas as mãos em ‘punaise aberta’ realizam alternadamente movimento circular para a frente junto às têmporas) (Baltazar, 2010:

351), PENSAMENTO (ambas as mãos em configuração ‘z’ realizam movimento circular para a frente junto às têmporas) (Baltazar, 2010: 803).

Resumindo, os fluxos de informação veiculados pelas duas mãos podem ser síncronos ou assíncronos (Bossard, 2002).

Iconicidade

Iconicidade linguística e iconicidade não-linguística (mímica)

A iconicidade linguística e não-linguística (mímica) assemelham-se, na medida em que ambas são processos de *analogue-building*. Existe, no entanto, uma diferença dado que, no primeiro caso, os itens linguísticos são forçados a ajustarem-se às categorias fonéticas e semânticas da língua e a pantomima só é limitada pelo poder de concetualização e habilidades físicas do imitador (Taub, 2004). A iconicidade existe ao nível lexical e gramatical, tanto nas LG como nas LV (Taub, 2004). Além disso, segundo Taub (2004), os itens icónicos são específicos da linguagem, sistemáticos e convencionais e a iconicidade implica a seleção, esquematização e codificação das imagens sensoriais de modo a ser preservada a estrutura da imagem original.

Parece que os itens icónicos são muito mais comuns na modalidade gestual do que na modalidade vocal e, segundo Taub (2004), terá sido essa tendência associada ao desprezo tradicional pela iconicidade que levou ao não reconhecimento das LG como verdadeiras línguas, como já referimos. Taub (2004) avança ainda a hipótese de todas as línguas serem tão icónicas quanto as restrições da sua modalidade lho permitam, considerando que a pobreza das imagens auditivas impediu as LV de serem amplamente icónicas (Taub, 2004).

Assim, apesar de a metáfora e a iconicidade serem processos baseados no mapeamento concetual que atua do mesmo modo nas LV e nas LG, a riqueza dos recursos icónicos da modalidade gestual explica a maior frequência das formas icónicas nas línguas gestuais relativamente às línguas vocais (Taub, 2004), sendo as diferenças uma consequência direta das modalidades da língua (Taub, 2004).

Iconicidade/arbitrariedade

Embora esta noção tenha sido integrada por alguns autores das correntes funcionalistas e cognitivistas, através da sintaxe, com as noções de linearidade e diagramaticidade, sendo a iconicidade de imagem muito minoritária (onomatopeias) (Sallandre, 2003), de um modo geral, a linguística geral das LV, tanto a funcional como a generativa, não

integrou a questão da iconicidade dentro dos seus paradigmas epistemológicos principais. Nas LG, não é possível, porém, ignorar a iconicidade (muitas vezes confundida com transparência). No entanto, no que concerne as LG, têm-se registado atitudes diferentes perante a iconicidade, desde a preocupação de demonstrar que a iconicidade não entra na definição de uma língua, até colocar a iconicidade no âmbito da descrição das LG, passando pela indiferença em relação à iconicidade (Cuxac, 2000a).

Esta defesa de que a iconicidade não entra na definição de uma língua começou, na contemporaneidade, com a doutrina do «arbitrário do signo» de Saussure (2005) que, segundo Sallandre (2003), contribuiu para afastar todos os aspectos icónicos das línguas.

O não ter em conta a iconicidade resulta de uma tentativa de aproximação das LG às LV, como já referimos. Nas suas tentativas para livrarem as LG do espectro da iconicidade, os linguistas seguiram diferentes abordagens. Alguns autores (Frishberg, 1975) defenderam que a iconicidade parece diminuir com o tempo: as mudanças históricas nas LG tornaram-nas menos icónicas; outros (Meier, 1991) demonstraram que a iconicidade parece não ter muita vantagem para a criança que está a aprender LG.

Pelo contrário, de acordo com Wilcox (2000), uma língua realizada num meio espaço-visual pode tirar vantagens das oportunidades icónicas, que uma língua falada não possui. Com efeito, prossegue a autora, um gestuante pode conceptualizar a localização de um corpo imaginário ao mesmo tempo que constrói um comportamento gramatical de verbos de concordância (o verbo é dirigido para esse preciso local). No entanto, foi precisamente essa estreita associação da iconicidade com representações e ações fisicamente isomórficas que negou às LG o estatuto de verdadeira língua, como referi atrás.

A escola francesa, na linha de Cuxac, considera a iconicidade não como um instrumento de descrição das LG, mas como princípio organizador, como motor metalinguístico da análise, e coloca o estudo da iconicidade da LSF ao nível do discurso e não do signo gestual isolado. Armstrong (2007) chama a atenção para o facto de a iconicidade estar presente em todos os níveis da estrutura linguística (morfologia, sintaxe, léxico) tanto nas LV, como nas LG.

Segundo Cuxac (1993), nas LG existem três ordens de iconicidade (iconicidade de primeira, de segunda e de terceira ordem). A iconicidade de primeira ordem (sintática) corresponde ao uso dos descritores, dos especificadores de forma, *transfers* de situação, locativo e *transfers* de pessoa; a iconicidade de segunda ordem (léxico) corresponde à

criação do léxico através da metonímia e referência aos destaques perceptivos (*saillances perceptives*). Os léxicos gestuais são diferentes conforme as diferentes línguas, mas são todos construídos sobre um princípio de iconicidade. Pelo contrário, a organização sintática, que explora as possibilidades visuo-espaciais do signo gestual, é a mesma em todas as LG existentes, ao contrário das LV cuja sintaxe é diferente. Finalmente, a iconicidade de terceira ordem (pragmática) corresponde à construção da referência. Estas três ordens de iconicidade tocam os três grandes níveis de organização da linguagem: arranjo das unidades entre si para formular enunciados de maior dimensão, classificação interna das unidades para a constituição do léxico e organização da referência do discurso (Virole, 2013). Com efeito, as LG dão a ver, constantemente, embora em diferentes graus; a grande iconicidade consiste na ativação de uma *visée* ilustrativa, no domínio do discurso, quando está presente a dimensão ‘dar a ver’ (Sallandre, 2001).

Armstrong (2007) sugere que já é altura de os linguistas reexaminarem o papel da visão, iconicidade e gesto (*gesture*) nas gramáticas das LG e as suas implicações para a evolução da linguagem em geral.

O ‘fantasma da iconicidade’ (*specter of iconicity*) (Armstrong, 2007) tem estado no centro da controvérsia acerca das LG. Com efeito, se a verdadeira língua depende da separação entre forma e significado, ou dupla articulação, então quanto mais icónico for um sistema de comunicação, menos arbitrário é, e menos uma verdadeira língua é. Quer seja entendida no sentido da arbitrariedade do signo de Saussure, ou em termos de dupla articulação, a iconicidade foi sempre uma cruz difícil de carregar para os linguistas das LG desde que começaram a assumir que as LG não eram meros gestos miméticos, mas sim verdadeiras línguas. O facto de muitos signos gestuais das LG parecerem imitar de algum modo (pela forma e movimento) as coisas que pretendem representar era considerado uma marca de primitividade ou inferioridade relativamente às LV (Armstrong, 2007), de acordo com a perspetiva saussuriana da arbitrariedade do signo, durante muito tempo dominante na linguística; as formas icónicas seriam apenas imitações, raras palavras onomatopaicas, mímica e o seu sentido nunca poderia ser abstrato ou sofisticado (Armstrong, 2007).

Os linguistas que Armstrong (2007) designa por assassinos do fantasma (*specter-killing*) defendem que conhecer o que um signo gestual significa não permite prever como pode ser o signo gestual icónico, assim como ver o signo gestual não permite

predizer o seu significado, só se podendo perceber a relação icónica dos signos gestuais depois de saber o que eles significam e nunca antes.

Segundo Eco (1981), “no signo, o significante associa-se ao próprio significado por decisão convencional e por isso com base num código” (Eco, 1981: 153), não se podendo identificar essa convencionalidade com arbitrariedade, pois podem existir motivos para a cor vermelho ser escolhida para indicar perigo embora as modalidades da relação sejam convencionais (Eco, 1981). Além disso, até os signos ‘icónicos’ dependem de uma segmentação do conteúdo que levou a que fossem considerados relevantes certos aspetos, e não outros, de objetos considerados como signos ostensivos que estão por todos os membros de toda a classe a que pertencem. “Dados estes elementos de forma do conteúdo (ou traços de *reconhecimento dos objetos*), o signo icónico escolhe transcrevê-los por meio de certos *artifícios gráficos* (traços de forma da expressão)” (Eco, 1981: 153). Segundo este autor, o reconhecimento da iconicidade tem implicações na linguística, pois,

“se existem signos que mantêm uma relação de similiaridade, insere-se na semiótica um princípio de parentesco que, levado ao extremo, fará nascer uma teoria da motivação profunda dos signos e relegará os símbolos arbitrários (geralmente considerados signos por excelência) para a categoria de entidades não suficientemente definidas na sua profunda motivação originária” (Eco, 1981: 123).

As LG são naturalmente icónicas, na medida em que descrevem o espaço e o movimento de uma maneira icónica (contêm representações visuais das formas físicas), usam a iconicidade e a metáfora na própria gramática e associam a metáfora e a iconicidade para descrever os conceitos abstratos¹³¹ (Taub, 2004).

Ora, a falta de ligação entre as formas reais e o seu significante foi considerada como a mais elevada propriedade da linguagem e, conseqüentemente, de acordo com esta perspetiva, as formas icónicas estariam limitadas, não podendo passar de imitações, de uma mímica sem acesso ao abstrato. Este preconceito contra as formas icónicas levou ao preconceito contra as LG, como já referi. No entanto, segundo Bouvet (2011), não existem signos gestuais puramente icónicos, no sentido de reproduzirem em todo o pormenor o objeto ou ação que querem denotar: a relação simbólica entre um signo

¹³¹ No sentido em que possuem como conteúdo propriedades, relações ou estados das coisas, separados das coisas.

gestual icónico e o seu referente depende de um «código de reconhecimento»; esse código de reconhecimento envolve, geralmente, aquilo que os seres humanos que inventaram o signo veem como o aspeto mais saliente da coisa denotada. No entanto, o facto de os signos gestuais (concretos ou abstratos) derivarem de processos que consistem em imagens com significado não conduz à sua transparência permitindo que o significante emerja diretamente do significado. As LG, tal como as LV, são igualmente produto de consenso de um grupo social.

A escassez de iconicidade nas LV não se pode considerar, porém, uma virtude mas, antes, uma simples consequência do facto de a maior parte dos fenómenos não terem um som correspondente que possa ser utilizado na motivação de uma forma linguística. A ideia de que a iconicidade implica previsibilidade (se uma forma é icónica então deve ser possível prever a forma a partir do significado e vice-versa) leva à consideração de que a arbitrariedade e a iconicidade são propriedades dos sistemas linguísticos mutuamente exclusivas (Armstrong, 2007). No entanto, a perspetiva da iconicidade cognitiva não pressupõe essa oposição e admite, pelo contrário, que iconicidade e arbitrariedade possam estar simultaneamente presentes. Com efeito, a iconicidade cognitiva reconhece que a interpretação (*construal*) opera nos dois pólos das estruturas simbólicas, pelo que está sempre presente um alto grau de arbitrariedade até quando a estrutura simbólica é claramente icónica (Armstrong, 2007). Armstrong (2007) refere também que o significado concetual inerente dos articuladores das LG permite a coexistência da arbitrariedade e da iconicidade: embora as estruturas linguísticas aumentem necessariamente em arbitrariedade à medida que se tornam parte do sistema linguístico retêm, no entanto, o seu «significado concetual» inerente. A diminuição da iconicidade no léxico é compensada pela emergência da iconicidade na gramática (Armstrong, 2007).

Jamet (1999) defende que os signos gestuais abstratos podem revelar representações simbólicas ligadas à experiência corporal unicamente por meio da orientação do seu movimento em relação ao corpo ou unicamente pela sua localização numa determinada parte do corpo, localização essa que vai permitir atualizar as diferentes representações mentais/culturais, associadas a essa parte do corpo. Deste modo, Jamet (1999) considera que nenhum signo gestual, concreto ou abstrato, assim como nenhuma metáfora, podem ser vistos como arbitrários, visto que há uma motivação subjacente entre os signos gestuais e os seus referentes. Além disso, os signos gestuais concretos recorrem aos processos de metonímia e sinédoque, isto é, existe uma motivação icónica, enquanto os

signos gestuais abstratos recorrem a um processo metafórico, isto é, a uma motivação metafórica (Jamet, 1999).

«Desconstrução» do conceito de iconicidade

Markowicz (1979) chama a atenção para a necessidade de se ter em consideração alguns aspetos, quando se fala no carácter figurativo dos signos gestuais. Assim, em primeiro lugar, para o mesmo conceito, LG diferentes têm signos gestuais diferentes. Além disso, refere Markowicz (1979), se os signos gestuais fossem realmente figurativos não seria necessário aprender LG para perceber o que as pessoas Surdas gestuantes dizem entre si; ora o que acontece é que a aprendizagem de uma LG exige o mesmo esforço que a aprendizagem de uma LV exige. Há ainda a considerar o facto de no decurso de uma conversa ser difícil identificar signos gestuais que isolados parecem figurativos (em parte devido à rapidez da fala, mas também às modificações que esses signos gestuais sofrem na frase). Além disso, Markowicz (1979) apresenta o exemplo de uma criança cujo pai não usa bigode para mostrar que o signo gestual PAPÁ não tem carácter figurativo e, portanto a aprendizagem dos signos gestuais pelas crianças não depende da sua figuratividade. Finalmente, segundo Markowicz (1979), alguns signos gestuais podem ser explicados de maneiras diferentes, funcionando apenas como mnemónicas para os ouvintes, o que inviabiliza a «tese ‘figurativa’» (Markowicz, 1979: 10). No entanto, o autor refere Klima e Bellugi (1978 e 1975), para quem a poesia e a criação de neologismos recorrem ao carácter figurativo da LG.

O que significa, então, falar do carácter figurativo dos signos gestuais?

As modalidades de utilização do espaço em que o olhar, a *pointage (indexation)* e as localizações dos signos gestuais põem literalmente em cena as entidades do discurso, espacializando as interrelações, têm a ver, segundo Cuxac (2003a), com uma iconicidade diagramática.

Os ícones mentais são abstrações, esquemas que do singular apenas retêm alguns aspetos e são construídos pela mente que re-cordena as sensações com base em sensações anteriores (Peirce, 1978). De acordo com Peirce, (1990) os hipoícones, *grosso modo*, podem ser divididos de acordo com a Primeiridade de que participem em *imagens* (participam das qualidades simples, ou Primeira Primeiridade), *diagramas* (os que representam as relações das partes de uma coisa através de relações análogas nas suas próprias partes) e *metáforas* (os que representam o carácter representativo de um *representamen* através da representação de um paralelismo com alguma outra coisa

(Peirce, 1990). O autor chama a atenção para o facto de existirem diagramas que não se assemelham com os seus objetos quanto à aparência, mas apenas quanto à relação entre as suas partes (Peirce, 1990).

Cuxac (2003a), distingue a iconicidade diagramática da iconicidade de imagem. Iconicidade diagramática está presente quando o espaço de gestuação se torna semelhante a um diagrama onde vão poder ser descritas referências espaciais, temporais e actanciais, mediante a ativação de uma porção do espaço de gestuação por meio do olhar e uma *pointage* (Cuxac, 2003a).

Também Taub (2004: 19-20) chama a atenção para o facto de a iconicidade não ser uma relação objetiva entre imagem e referente. Segundo a autora, ela é antes uma relação entre os nossos modelos mentais de imagem e de referente. Ora, esses modelos mentais são, em parte, motivados pelas nossas experiências corporificadas/incarnadas (*embodied experiences*), comuns a todos os seres humanos e, em parte, motivados pelas nossas experiências em culturas e sociedades particulares, pelo que a definição de iconicidade tem de ter em conta a cultura e a concetualização (Taub, 2004). Há que ter em conta que a iconicidade não é apenas uma questão de semelhança entre forma e significado, mas, antes, um processo complexo em que os recursos fonéticos admissíveis de uma língua são construídos num "análogo" de uma imagem associada ao referente. Este processo envolve trabalho concetual que vai desde a seleção da imagem, mapeamento concetual e esquematização de itens para se ajustarem às restrições da língua, isto é, a imagem deve estar numa modalidade tal que a língua possa representar diretamente (Taub, 2004). Nesse sentido, para definir iconicidade é preciso ter em conta a cultura e a concetualização, uma vez que a iconicidade se deve a um esforço mental dos seres humanos e depende das nossas associações concetuais, mentais e culturais (Taub, 2004). Por sua vez, defende Taub (2004), a noção de «similiaridade» é baseada no estabelecimento de um mapeamento que preserva a estrutura entre duas imagens e trabalhou essa noção num modelo de produção de formas linguísticas que se assemelhem aos seus referentes e estejam de acordo com as limitações semânticas e fonéticas da língua (modelo de «similaridade» proposto por Taub (2004)).

Segundo Eco (1981) “o ícone tem as propriedades *configuracionais* do objecto de que é ícone” (Eco, 1981: 124), podendo considerar-se icónico tanto um diagrama como uma expressão algébrica, pois, apesar de não terem todas as propriedades do objeto, reproduzem as suas correlações formais, embora o diagrama não imite uma situação real

(Eco, 1981): “não é que os enunciados reproduzam a forma dos factos, mas habituamo-nos a pensar os factos do modo como os enunciados os configuram” (Eco, 1981: 131).

No entanto, alguns signos gestuais apresentam mais do que iconicidade, como mostra o signo gestual THINK-PENETRATE¹³², exemplo apresentado por Taub (2004: 21). Este signo gestual, que significa “she finally got the point”¹³³ tem uma forma que se assemelha a um objeto que sai da cabeça do gestuante e passa através de uma barreira (esta imagem de um objeto a atravessar uma barreira é normalmente usada para significar uma comunicação difícil mas conseguida). Ora, prossegue Taub (2004), este uso de uma imagem concreta para descrever um conceito abstrato é uma instância de metáfora, sendo, assim, este signo metafórico e, simultaneamente, icónico. Segundo Wilcox (2000) e Taub (2004), o pensamento abstrato só pode ser expresso mediante a metáfora. Sallandre (2003: 58), no entanto, defende que existem outros meio linguísticos, nomeadamente a construção sintática: ordem das unidades no enunciado, contexto e situação da enunciação, recurso a uma espacialização complexa das entidades, etc) ou a criação de signos a meio caminho entre as EGI e as UL.

Assim, recentemente, a iconicidade foi redescoberta como uma construção concetual dentro das abordagens funcionais da investigação linguística que defendem que as estruturas linguísticas não podem ser investigadas sem ter em atenção as suas funções comunicativa, pragmática e semântica.

Discussão do conceito de semelhança

Para definir a noção de iconicidade é preciso começar por nos interrogarmos sobre a noção de «semelhança» que implica um sujeito que elabora uma comparação (Sallandre, 2003: 54). Ora, o que é preciso, considera Taub, “(...) is to take apart our intuitive notion of «resemblance». There is no such thing as «resemblance» or «similarity» in the absence of an observer who makes a comparison: resemblance is not an objective fact about two entities but is a product of our cognitive processing”¹³⁴ (Taub, 2004: 21).

De acordo com esta autora, selecionamos os aspetos fundamentais do percebido segundo códigos de reconhecimento e esses códigos dizem respeito aos aspetos pertinentes do objeto. Ora são precisamente esses aspetos que são comunicados no

¹³² PENSAR-PENETRAR

¹³³ “finalmente, ela percebeu”.

¹³⁴ “se deve pôr de parte a nossa noção intuitiva de «semelhança». Não existe tal coisa como «semelhança» ou «similiaridade» na ausência de um observador que faz uma comparação; semelhança não é um facto objetivo acerca de duas entidades mas um produto do nosso processamento cognitivo”.

signo icónico como, por exemplo, no signo gestual de helicóptero em que o movimento das pás apreendido depende da LG. As figuras seguintes apresentam o signo gestual de helicóptero em LGP (Figura 5, as pás rodam) e em LSF (Figura 6, as pás vibram).



Figura 5 - Helicóptero em LGP (in Dicionário de Língua Gestual Portuguesa, 2010:)



Figura 6 - Helicóptero em LSF (in Bouvet, 2011:17)

A iconicidade linguística é, agora, vista com um valor positivo e definida como a existência de um mapeamento conservador da estrutura (*structure-preserving mapping*) entre os modelos mentais da forma linguística e sentido (Taub, 2004: 23), considerando-se mapeamento o conjunto de correspondências entre duas entidades. Nesse sentido, a “iconicity is not an objective relationship between image and referent; rather, it is a relationship between our mental models of image and referent. These models are partially motivated by our embodied experiences common to all humans and partially by our experiences in particular cultures and societies”¹³⁵ (Taub, 2004: 19-20).

Nesse sentido, a iconicidade é uma relação não entre palavras e o mundo, mas entre as nossas concepções mentais de uma forma de um item linguístico e o seu significado (Taub, 2004). Wilcox (2000), que defende a mesma perspectiva de Taub, prefere falar de

¹³⁵ “a iconicidade não é uma relação objetiva entre imagem e referente mas antes uma relação entre os nossos modelos mentais de imagem e referente. Esses modelos são, em parte, motivados pelas nossas experiências corporificadas, comuns a todos os seres humanos e, em parte, pelas nossas experiências em culturas e sociedades particulares”.

iconicidade cognitiva (*cognitive iconicity*). Esta influência da metáfora e da iconicidade na estrutura de todas as LG faz com que todas elas partilhem algumas estruturas morfológicas (Taub, 2004).

Nas LV existem processos simbólicos ligados à realidade corporal que atuam no seio de expressões idiomáticas. Isso não significa, porém, que as palavras tenham sido criadas por meio de um deslizamento do concreto para o abstrato, permite-nos apenas considerar que podem ter tido origem na experiência sensível dada pelo corpo (Bouvet, 2011). A título de justificação, a autora apresenta o exemplo da palavra francesa “cólera” que, etimologicamente provém da palavra latina *cholera* e da palavra grega *kôlé*, que significam “bílis”, em sentido próprio, mas que, em sentido figurado, significam “cólera”. Ora, a b́ilis é uma secreção orgânica que aumenta quando um indivíduo está colérico e que, por isso, se torna o símbolo orgânico da cólera. Neste e em muitos outros exemplos da LV, afirma esta autora, parece existir um transporte de sentido pedido de empréstimo à realidade corporal e ao gesto. Assim, conclui que muitas palavras abstratas em LV apresentam uma história etimológica semelhante que evidencia a sua origem numa realidade corporal ou num gesto (Bouvet, 2011). Como exemplificação do que acabou de ser dito, esta autora, refere que a experiência física está na origem de noções abstratas e está também na origem de correlações entre as realidades concretas e abstratas que estruturam a nossa maneira de falar e de pensar (Bouvet, 2011).

De acordo com esta autora, é precisamente esse reconhecimento da preponderância do corpo na elaboração do pensamento que nos permite compreender de que modo as noções abstratas se constroem a partir de metáforas corporais. Assim, conclui que, segundo este ponto de vista, não tem sentido interrogarmo-nos sobre a capacidade de as LG para darem conta das abstrações e chega a colocar a hipótese de as LG serem superiores às LV neste domínio (Bouvet, 2011).

Afirmar que o signo linguístico é arbitrário, como fez Saussure, significa reconhecer que não existe uma relação necessária, natural, entre a sua imagem acústica (significante) e o sentido para o qual ela nos remete (significado).

Segundo Bouvet (2011), no caso das LG, embora não exista um léxico universal (não existe uma LG universal), todas têm em comum o facto de a sua estrutura gramatical estar ligada ao meio visuo-gestual de enunciados que se desenrolam num espaço com três dimensões mais o tempo (Bouvet, 2011).

As pessoas Surdas gestuantes de ASL, ao usarem a língua recorrem a um largo leque de dispositivos gestuais que vão desde os signos puramente *standardizados*, convencionais até à elaboração mimética desses signos, à pintura mimética e à pantomima livre, apesar de o núcleo do vocabulário da ASL ser constituído por signos convencionais embora exista muita pintura mimética de formas e ações (Klima e Bellugi, 1979: 15).

Os significantes podem, também, “evocar” os seus referentes recorrendo a associações mentais baseadas unicamente na metonímia e na sinédoque sem recorrerem a metáforas (Bouvet, 2011).

No caso das LG, e este é um ponto que me parece evidenciar a especificidade dessas línguas, as associações não se fazem entre os diferentes sentidos de palavras já existentes; com efeito, iconicidade e metáfora não se limitam ao léxico: “dans les langues gestuelles, il semble que les processus de symbolisation ne soient pas seulement à l’oeuvre «sur le dos des signes» mais aussi au départ de leur formation”¹³⁶ (Bouvet: 2011: 45). Segundo esta autora, nas LV, ocorre, embora excecionalmente, um processo idêntico nas palavras oriundas de onomatopeias que são motivadas, na medida em que deixam aparecer uma relação direta entre o significante e o seu referente (Bouvet, 2011). A relação simbólica estabelecida pelos signos concretos entre o significante e os traços pertinentes do código de referência do objeto que denotam é estabelecida mediante de processos metonímicos e sinédóquicos (Bouvet, 2011). Ainda que os signos gestuais tenham um aspeto figurativo funcionam como símbolos, tal como acontece com as palavras nas LV (Markowicz, 1979).

Se os signos gestuais são formados a partir da criação de traços simbólicos entre o significante e um determinado traço pertinente do código de reconhecimento do objeto denotado, como podem ser elaborados os signos abstratos? No caso destes signos, quais poderão ser os traços de reconhecimento estabelecidos a partir de um código visual, na medida em que os objetos que denotam não são concretos? Markowicz (1979) defende que é um mito considerar que a LG tem uma capacidade limitada para expressar a abstração pelo facto de os referentes dos signos abstratos não possuírem imagem visual a partir da qual possam ser retidos alguns traços pertinentes de um eventual código de reconhecimento. Antes de mais, é preciso ter presente que “si tout signe, en tant que porteur d’un concept, est le résultat d’une abstraction, celle-ci peut néanmoins

¹³⁶ “nas línguas gestuais, parece que os processos de simbolização não atuam apenas «às costas dos signos» mas também no início da sua formação”.

s'appliquer à des objets concrets (...) ou à des objets abstraits”¹³⁷ (Bouvet, 2011: 54); de facto, prossegue Bouvet, apoiando-se em Saussure, devido à sua natureza de signo linguístico, é uma unidade de dupla face que une um nome e uma imagem acústica (visual, no caso das línguas gestuais) e não uma coisa e um nome. O conceito elabora-se sempre a partir de uma abstração: “com o signo o homem destaca-se da percepção bruta, da experiência do *hic et nunc*, e abstrai. Sem *abstracção* não existe conceito, embora sem ela nem sequer exista signo” (Eco, 1981: 97). Os signos são elaborados “mesmo antes de emitir sons, em qualquer caso, mesmo antes de emitir palavras” (Eco, 1981: 97), pois, embora seja “discutível se existe (na nossa mente, no hiperurânio ou nas coisas) algo que corresponda ao conceito ou à ideia de cavalo; é certo, porém, que existe um signo que, se não está por todos os cavalos, está ao menos por alguma coisa a que por comodidade chamaremos a ideia de cavalo” (Eco, 1981: 97).

Iconicidade: sinédoque, metonímia, metáfora

Os signos gestuais, segundo Bouvet (2011), podem ser descritivos, ou indicativos. Os signos descritivos *dão a ver* um determinado traço pertinente do código de reconhecimento do objeto denotado, através da forma e do movimento; realizam-se num espaço neutro, (se se realizam num determinado local do corpo do gestuante é apenas por constrangimento articulatorio ligado ao movimento do braço). Os signos gestuais indicativos, mostram uma determinada parte do corpo que se pode tornar um exemplo daquilo que denotam e realizam-se numa localização precisa definida em relação a uma determinada parte do corpo da/o gestuante como resultado de uma escolha (ao contrário dos descritivos, trata-se de uma significação por ostensão (Bouvet, 2011).

Os signos abstratos, cujos referentes não possuem imagem visual de onde possam ser extraídos traços pertinentes do código de referência recorrem preferentemente à metáfora. De acordo com Bouvet (2011), os signos abstratos revelam as representações simbólicas ligadas à experiência corporal, isto é, o modo corporal de estar no mundo (exemplo da representação do tempo): “un signe abstrait peut donner en quelque sorte à voir la définition du concept auquel il renvoi”¹³⁸ (Bouvet, 2011: 69). Lakoff & Johnson (2003) identificaram expressões da vida corrente que evidenciam metáforas de orientação. Na criação de signos descritivos, que retêm do código de reconhecimento do

¹³⁷ “se qualquer signo, enquanto portador de um conceito, é resultado de uma abstração, esta pode, contudo, aplicar-se a objetos concretos (...) ou a objetos abstratos”.

¹³⁸ “um signo abstrato pode, de algum modo, dar a ver a definição do conceito para o qual remete”.

objeto traços relativos ao seu movimento e forma, há um recurso à sinédoque¹³⁹ e à metonímia¹⁴⁰: “*les signes de cette catégorie s’élaborent donc en recourant à un double processus de symbolisation synecdochique et métonymique entre le signifiant et le référent*”¹⁴¹¹⁴² (Bouvet, 2011: 49).

Partindo do exemplo do signo HELICÓPTERO, Bouvet (2011) afirma que os signos desta categoria (quando o signo retém do código de reconhecimento do objeto traços relativos ao movimento próprio desse objeto em associação com traços relativos à sua forma) têm presente uma sinédoque e uma metonímia. Assim, no caso deste signo (em LSF), trata-se de uma sinédoque visto que a parte (as três pás fixadas num eixo vertical) é tomada pelo todo o helicóptero; por outro lado, a figuração dada pelas mãos animada de um movimento de vibração, que evoca o das pás quando começam a rodar ou quando se imobilizam, pode já ser considerada uma representação metonímica – metonímia da função – (Bouvet, 2011) de um helicóptero na medida em que figura um movimento que «depende» dele como resultado do seu funcionamento. Em LGP, Amaral *et alii* (1994) apresentam o exemplo de CARRO e COIMBRA, como já referi.

Segundo Sallandre (2003), entende-se por metáfora a utilização de uma imagem concreta para definir um conceito abstrato.

O processo de criação da LG, descrito por Bouvet (2011), assemelha-se à descrição da metáfora feita por Ricoeur (1983), referindo-se ao trabalho de Hedwig Konrad. Primeiro, a metáfora começa pela abstração. Na LG, segundo Bouvet (2011), começa-se, também, por abstrair um aspeto mais saliente do referente.

Neste primeiro momento, a palavra perde a sua referência a um objeto individual para adquirir um valor geral – generalização metafórica. Através dela, o substantivo metaforizado assemelha-se mais do que qualquer outro substantivo a um nome de atributo. O termo metafórico tornou-se o nome do portador de um atributo geral e pode, desse modo, aplicar-se a todos os objetos que possuam a qualidade expressa. A generalização é compensada por uma concretização. Finalmente, a metáfora funciona como uma espécie de classificação: o atributo comum, fruto da abstração funda a semelhança entre o sentido transposto e o sentido próprio. Também no caso descrito por

¹³⁹ Substituição de dois termos entre si segundo uma relação de maior ou menor extensão (como o todo pela parte) (Eco, 1991).

¹⁴⁰ Substituição de dois termos entre si segundo uma relação de contiguidade (Eco, 1991).

¹⁴¹ Itálico de Bouvet

¹⁴² “*os signos desta categoria elaboram-se, portanto, mediante um recurso a um duplo processo de simbolização sinécdochico e metonímico entre o significante e o referente.*”

Bouvet (2011), o signo gestual para helicóptero segue estes passos: abstração, generalização, concretização, classificação.

A classificação metafórica, segundo Konrad, possui traços diferenciais que a colocam a meio caminho da classificação lógica – fundada sobre uma estrutura conceptual e da classificação fundada sobre traços isolados.

Wilcox (2000) e Taub (2004) analisam a variedade das trajetórias metafóricas que subjazem às imagens (*imagery*) da ASL (por exemplo, *more is up*, *good is up*, *powerful is up*) e defendem que escala vertical é, obviamente, representada facilmente por uma ação direta ao gestualizar. As metáforas subjacentes são baseadas em experiências universais como, por exemplo, empilhar faz a quantidade aumentar, o facto de se estar na vertical indica saúde e força e o domínio ser reforçado pelo tamanho físico.

De acordo com Taub (2004), o signo gestual THINK-PENETRATE envolve mapeamento metafórico a partir de pelo menos dois domínios-fonte: “as ideias podem ser concebidas como objetos” e “comunicar é enviar”

Por sua vez, de acordo com a análise de Wilcox (2000), o mesmo signo gestual THINK-PENETRATE, já referido, depende das seguintes metáforas subjacentes: “IDEAS IN EXISTENCE ARE STRAIGHT”¹⁴³ e “THE MIND IS A CONTAINER”¹⁴⁴. Com base nos exemplos apresentados, a autora defende que uma LG, como a ASL, não pode ser descrita adequadamente sem o recurso à análise dessas estruturas metafóricas subjacentes. Além disso, a construção destas formas motivadas, em última instância (*ultimately motivated forms*), é altamente constrangida pelos articuladores que podem ser utilizados e pelas estruturas de mapeamento que podem ser seguidas. Por outras palavras, o *output* é altamente convencionalizado, como teria de ser para ser compreensível por alguém que o recebe. Taub (2004) procura saber quais são as regras para seleccionar formas icónicas particulares a partir da gama de opções que se apresenta numa dada situação.

Para responder à pergunta, ‘o que é uma metáfora?’ ou ‘o que é que define um mapeamento metafórico?’ Wilcox (2000) descreve um processo a que se refere como «sudário de iconicidade» (*shroud of iconicity*) para revelar gestuação metafórica e defende que o mapeamento metafórico foi frequentemente confundido com a representação icónica nas LG, o que não é de estranhar, uma vez que Peirce (na

¹⁴³ AS IDEIAS EXISTENTES SÃO CERTAS.

¹⁴⁴ A MENTE É UM CONTENTOR.

taxonomia dos signos) classifica a metáfora como icónica: a ideia ‘*up is positive*’¹⁴⁵ está tão difundida que parece ‘natural’ e, portanto, icónica, mas não existe nada numa qualidade abstrata como bondade ou poder que possa ser diretamente representado iconicamente. Pelo contrário, valores positivos foram associados à direção “*up*” através de um processo sociocultural que talvez tenha começado com a noção de que é “bom” para uma pessoa ser capaz de assumir uma posição vertical (ser capaz de estar de pé reflete, no mínimo boa saúde).

Uma vez que não temos contacto sensorial direto com as ideias, raciocinamos e falamos delas a partir do que sabemos. Segundo Taub (2004), a grande maioria dos signos gestuais para conceitos abstratos incorpora uma imagem visual de uma coisa ou atividade concretas. Desse modo, muitos conceitos abstratos ligam-se a conceitos concretos através da metáfora, consistindo a metáfora concetual no uso consistente de uma área concetual básica para descrever outra área, talvez menos auto-evidente.

Querendo caraterizar as LG, Bébien (*Essay on the Deaf and natural Language, or Introduction to a natural Classification of Ideas with their Proper Signs*) afirma que a LG precisa menos de metáforas do que a própria fala na medida em que nenhuma LV possui uma única palavra abstrata que, no início, não tenha designado um objeto concreto (*in Lane, 2006: 150*). A especificidade da LG consistiria, então, no facto de as ideias intelectuais se expressarem sempre de um modo claro e fácil. Bébien descreve o processo de criação de uma ideia (de pêssego, na ocorrência). Com efeito, diz ele, qualquer objeto externo, por mais simples que seja, é sempre composto, sendo a nossa ideia dele uma combinação das qualidades através das quais afeta os nossos sentidos. Dizer ‘pêssego’, em LG, através dos signos gestuais, que exprimem as diferentes qualidades de ‘pêssego’ (forma, sabor, aroma, cor), poderá dar uma boa descrição mas impede o fluir do pensamento. Assim, é feita uma escolha entre esses signos gestuais (e teria sido possível escolher outro signo gestual que caraterizasse melhor a coisa). O mesmo não se passa, porém, com os signos gestuais que designam objetos intelectuais: “we shall see that the signs of the deaf always correspond to the greater or lesser precision of their ideas. Now our ideas are what we know best”¹⁴⁶ (Bébien, *in Lane, 2006: 150-1*). Este autor prossegue: “the flow of thought is always rapid; to be clear its expression must be precise. So, (...) we must choose between the possible signs for

¹⁴⁵ “para cima é positivo”.

¹⁴⁶ “veremos que os gestos dos surdos correspondem sempre à maior ou menor precisão das suas ideias. Ora as nossas ideias são o que conhecemos melhor”.

depicting the idea. To be exact, these signs must be taken from some essential and distinctive feature of the thing signified”¹⁴⁷ (Bébian, *in* Lane, 2006: 152-1). Bébian acrescenta o exemplo de o nome de um composto químico designar claramente a substância, mas também indicar a sua composição e a proporção entre os vários elementos.

Assim, uma apreciação incompleta de todas as implicações da ideia faz com que os signos gestuais sejam inadequados para exprimir essa ideia na sua totalidade, porque, diz Bébian, “the sign follows the thought step by step, like a shadow that takes on all its different shapes”¹⁴⁸ (Bébian, *in* Lane, 2006: 154).

Bouvet (2011) apresenta alguns exemplos que mostram de que modo o «*parâmetro da orientação do movimento*» pode ligar-se a uma representação simbólica ligada a metáforas de orientação que têm origem na experiência corporal (Bouvet, 2011). A autora (Bouvet, 2011), prossegue mostrando como os signos abstratos podem revelar representações simbólicas ligadas à experiência corporal apenas através da localização em determinada parte do corpo. As nossas experiências quotidianas tornam «naturais» ou motivadas as projeções metafóricas do domínio-fonte para o domínio-alvo (Bouvet, 2011). Assim, a partir da LSF, Bouvet mostra que signos gestuais como pensar, refletir, compreender, conhecer têm a mesma localização na testa mas distinguem-se pelo movimento. Devido à sua localização, esses signos levam a pensar a testa como a sede do pensamento (em LSF, o signo gestual ‘difícil’ localiza-se na testa, tal como em LGP). Continuando a sua análise, Bouvet (2011) identifica os olhos, centro da atenção, o nariz, centro da perspicácia, a boca, centro do gosto, os dentes, centro da agressão, o queixo, limite a não ultrapassar e conclui, assim, que os signos concretos são elaborados segundo processos sinedóquicos e metonímicos a partir dos quais se estabelecem ligações de motivação entre os significantes e os seus referentes; por sua vez, nos abstratos, os processos metafóricos têm um lugar preponderante apesar de os dois outros processos não estarem excluídos.

“Il est apparu que les signes abstraits s’élaborent selon des projections métaphoriques qui ont pour domaines-sources des réalités physiques données par les paramètres mêmes

¹⁴⁷ “o fluxo do pensamento é sempre rápido; para ser clara a sua expressão tem de ser precisa. Por isso (...) temos de escolher entre os possíveis gestos para descrever a ideia. Para serem exatos, esses gestos devem ser tirados de alguma característica essencial e distintiva da coisa significada”.

¹⁴⁸ “o gesto segue o pensamento passo a passo, como uma sombra que assume todas as suas diferentes formas”.

de constitution des signes, essentiellement les paramètres de l'orientation du mouvement et de l'emplacement sur le corps. A partir de ces domaines-sources se construit tout un ensemble de correspondances métaphoriques, parfois très complexes, avec les domaines-cibles que sont les concepts que de tels signes abstraits dénotent”¹⁴⁹ (Bouvet, 2011: 84).

Isto não significa, porém, que as LG se tornem transparentes, mas sim translúcidas (Bouvet, 2011), isto é, o significante não dá diretamente o seu significado: a motivação não implica necessariamente a predictibilidade. Um signo, por mais evidente ou transparente que pareça, só o é depois de se conhecer a significação; um indivíduo que não conheça a LG não descobre a sua significação apenas a partir do referente. Um signo é considerado transparente se o seu significado pode ser compreendido apenas a partir da sua forma (Klima e Bellugi, 1979: 22). Relativamente à ASL, estes autores concluem, a partir de um estudo efetuado, que embora muitos signos tenham um aspeto representacional, não são transparentes mas apenas translúcidos pois as pessoas não gestuantes não conseguem perceber o seu significado a partir do significante. Para Klima e Bellugi (1979), a relação dos significantes gestuais com a sua significação é translúcida e não transparente: a relação entre significantes e referentes só é perceptível através do código de simbolização do grupo social onde a língua é falada. As unidades lexicáticas possuem duas facetas, a icónica – aspeto representacional – e a formal – aspeto arbitrário convencional (Klima e Bellugi, 1979: 34). Os signos possuem, assim, uma face icónica e uma face codificada, arbitrária. Deste modo, os signos gestuais produzem imagens, no sentido físico do termo, visto que se desenrolam na modalidade visuo-gestual, e também no sentido de uma representação icónica ou metafórica dos seus referentes (Bouvet, 2011).

Bouvet (2011) mostrou ainda que os signos, na sua própria constituição, fornecem perfeitas ilustrações de expressões idiomáticas do francês, relativamente aos mesmos conceitos. As metáforas constitutivas dos signos abstratos da LSF são as mesmas que servem de base às expressões idiomáticas da língua francesa vocal que correspondem a esses signos. Bouvet (2011) defende que os signos abstratos – cujos referentes não

¹⁴⁹ “Parece que os signos abstratos se elaboram segundo projeções metafóricas que têm como domínios-fonte (*source*) realidades físicas dadas pelos parâmetros de constituição dos signos que são, essencialmente, os parâmetros de orientação do movimento e de localização no corpo. A partir desses domínios-fonte constrói-se todo um domínio de correspondências metafóricas, por vezes muito complexas, com os domínios-alvo que são os conceitos que esses signos abstratos denotam”.

possuem imagem visual a partir da qual possam ser tirados determinados traços pertinentes de um eventual código de reconhecimento – recorrem preponderantemente às metáforas (Bouvet, 2011).

A diferença de natureza entre os processos metonímicos e metafóricos, evidenciada por Lakoff & Johnson (2003), projeta-se nos diferentes modos de produção dos signos concretos e abstratos, respetivamente. Com efeito, aquando da elaboração dos signos abstratos, os parâmetros da sua elaboração fornecem a base física (movimento, orientação do movimento, localização no corpo, configuração da mão) partir da qual se elaboram as metáforas que permitem «compreender o abstrato em função do concreto» (Lakoff & Johnson, 2003). Segundo estes autores, existem metáforas que estruturam o sistema concetual comum da nossa cultura. Consequentemente, o nosso pensamento tem um fundamento metafórico e as LG “éveillent chaque sujet parlant à la conscience des fondement métaphoriques de la pensée, fondements souvent ensevelis sous des expressions verbales désincarnées de la gestuelle qui les a fait naître, mais que le médium d’une langue gestuelle fait ressurgir”¹⁵⁰ (Bouvet, 2011: 88); como exemplo, a autora refere a expressão «os preços sobem ou descem» que está ligada à experiência física segundo a qual a quantidade está ligada à verticalidade mas que o hábito nos faz esquecer essa componente metafórica.

Na perspetiva de Taub (2004), a língua, qualquer que seja a sua modalidade, é motivada, isto é, recorre a estruturas e associações do sistema concetual do falante. A iconicidade é uma característica de todas as línguas; ela baseia-se na nossa capacidade para associar imagens sensoriais com conceitos, simplificar essas imagens e criar análogos dessas imagens, através do uso de recursos da língua, preservando ao mesmo tempo a estrutura essencial da imagem original. A metáfora concetual, que é também uma característica de todas as línguas, cria associações entre domínios concetuais concretos e abstratos. No entanto, embora todas as línguas possuam metáfora e iconicidade, as LG juntam-nas para criar um vasto leque de palavras, infleções e estruturas sintáticas (Taub, 2004).

De acordo com o *Analogue-Building Model* (modelo da construção-análoga), seguido por Taub (2004), a criação de um signo icónico começa com a seleção de uma imagem sensorial, para representar o conceito que não possui termo linguístico, a partir do vasto

¹⁵⁰ “despertam cada sujeito falante para a consciência dos fundamentos metafóricos do pensamento, fundamentos muitas vezes enterrados por baixo de expressões verbais desencarnadas do gesto que as fez nascer mas que o meio de uma língua gestual faz ressurgir”.

potencial de informação. Essa imagem tem de estar numa modalidade que a língua possa representar diretamente, isto é, auditiva, no caso das LV e visual, no caso das LG. Uma vez que existe à disposição um grande número de imagens, a escolha pode variar de uma LG para outra e de uma cultura para outra; a imagem particular usada numa determinada língua representa, assim, a escolha feita pelos gestuantes dessa língua que criaram o item icónico. Ora, essa escolha da imagem pode, de algum modo, ser arbitrária, dentro das alternativas apropriadas, mas torna-se convencionalmente estabelecida na língua (Taub, 2004). O conceito de ‘árvore’ contém imagens de diferentes modalidades sensoriais (visuais, táteis, etc). Perante essa diversidade é escolhida a que signifique o conceito, imagem essa que tem de estar numa modalidade que a língua possa representar diretamente (auditiva ou visual). Desse modo, embora existam árvores muito diferentes, a imagem escolhida, adquiriu o estatuto de representar o conceito árvore. Em ASL, o signo gestual é feito com o antebraço da mão não-dominante em posição horizontal, representando o chão, e o antebraço da mão dominante na posição vertical representando o tronco e os dedos abertos da mão dominante representando os ramos (Taub, 2004).

Assim, a partir do momento em que foi escolhida uma imagem, é preciso representá-la através dos recursos fonéticos da língua. Para isso, como já referi, é necessário ter a certeza de que a imagem está numa forma que a língua pode manipular sendo necessário recorrer a uma esquematização, isto é, à exclusão de pormenores não importantes. A seguir, é necessário codificar a imagem esquemática numa forma linguística, garantindo que todo este processo preserva a estrutura global da imagem original (Taub, 2004: 46). O resultado deste processo é um emparelhamento icónico linguístico forma-significado (“*an iconic linguistic form-meaning pairing*”) (Taub, 2004: 47). Após ter sido convencionalmente adotado o par forma-significado como parte do léxico de uma determinada língua, os falantes podem deixar de ter acesso às suas origens icónicas e o signo tornar-se menos transparente, isto é, ao fim de algum tempo, pode deixar de ser visível o processo que o criou, como já referi (Taub, 2004; Kress, 1997). Como Taub (2004) refere, os itens linguísticos icónicos relacionam-se com os seus significados através da semelhança física mas, como a autora acrescenta, existem diferentes representações icónicas possíveis de uma única imagem, quer seja visual ou auditiva: diferentes partes da imagem ou de escalas e perspetivas. A propósito, a autora compara o signo gestual de ‘árvore’ em ASL (já referido), em língua gestual dinamarquesa: “the

hands to trace the outline of a tree's branches and trunk, top to bottom”¹⁵¹ e em língua gestual chinesa: “two curved hands to trace the outline of a tree trunk from the ground up”¹⁵² (Taub, 2004: 8). A análise destes exemplos leva esta autora a afirmar que o significado “árvore” e a imagem visual associada não determina as formas dos signos gestuais (uma vez que são diferentes) mas as formas também não deixam de estar relacionadas com o significado. Todas essas formas, pelo contrário, vão buscar diferentes tipos de semelhança com a imagem de uma árvore. Assim, Taub considera que não se pode dizer que essas formas são motivadas e não arbitrárias ou predizíveis. A autora defende que, ainda que dentro do sistema classificador a escolha de um elemento para um dado referente seja completamente determinada, isto é, dentro do sistema o gestuante tem um conjunto de escolhas fixo, o sistema em si é motivado e não determinado pelas formas reais dos referentes. Assim, segundo esta autora, ao usar o termo ‘motivação’ estão presentes duas condições: observa-se uma *tendência*¹⁵³ mais do que uma regra precisa e essa tendência pode ser atribuída a uma qualquer *razão*¹⁵⁴ externa ao sistema linguístico (Taub, 2004). As LV, embora menos icônicas do que as LG, possuem muitas outras espécies de motivação nos seus padrões de forma e significado.

Iconicidade cognitiva (Cognitive iconicity)

O modelo de iconicidade cognitiva proposto por Wilcox (2000) foi desenvolvido com base na teoria da gramática cognitiva segundo a qual o léxico e a gramática podem ser totalmente descritos como montagens de estruturas simbólicas, emparelhamentos de estruturas semânticas e fonológicas, não distinguindo, portanto, semântica de gramática nem separando forma de significado: os elementos da descrição gramatical reduzem-se a emparelhamentos forma-significado, como já referi.

De acordo com a gramática cognitiva, as estruturas semânticas, e até as estruturas fonológicas, inserem-se no espaço da semântica que, por sua vez, é um subdomínio do espaço concetual (que engloba todo o nosso pensamento e conhecimento). Embora essas estruturas possam alojar-se na mesma região do espaço concetual, normalmente alojam-se em regiões distantes desse espaço. Essa, eventual, grande distância e consequente incomensurabilidade entre espaço semântico e espaço fonológico é, de acordo com o

¹⁵¹ “as duas mãos para delinear o contorno dos ramos e tronco da árvore, de cima para baixo”.

¹⁵² “as duas mãos curvas para delinear o contorno do tronco de uma árvore do solo para cima”.

¹⁵³ Itálico de Taub.

¹⁵⁴ Itálico de Taub.

modelo da iconicidade cognitiva, o fundamento do conceito de arbitrário do signo de Saussure. Pelo contrário, a arbitrariedade é reduzida quando os espaços semântico e fonológico se situam no mesmo espaço concetual (Armstrong, 2007).

Neste sentido, a iconicidade cognitiva não é definida como a relação entre a forma de um signo e o seu referente mas como uma relação entre dois espaços concetuais.

Como trabalha a iconicidade cognitiva? Primeiro é preciso o conceito de ‘interpretação’ (*construal*). Na iconicidade cognitiva, a relação de mapeamento (*mapping relation*) não é entre formas definidas objetivamente e cenas determinadas objetivamente pois existem diferentes modos de interpretar um acontecimento e as suas propriedades objetivas para predizer a sua interpretação. Propriedades essas, aliás, que têm um papel insignificante na iconicidade cognitiva, na medida em que a iconicidade não é uma relação entre propriedades objetivas (da situação e dos articuladores), mas, antes, uma relação entre interpretações (das cenas do mundo real e da forma) (Armstrong, 2007). Trata-se de um processo de seleção que Bouvet (2011) designa ‘código de reconhecimento’.

Segundo Sardinha (2007), os conceitos fundamentais da teoria da metáfora concetual são: metáfora concetual (*conceptual metaphor*), expressão metafórica (*metaphorical expression*), domínio (*domain*), mapeamentos (*mappings*) e consequências (*entailments*). Entende-se por metáfora concetual a maneira convencional de concetualizar, normalmente de modo inconsciente, um domínio da experiência em termos de outro domínio da experiência (Lakoff, 2003), por exemplo, AMOR É UMA VIAGEM. Por expressão metafórica, entende-se a expressão linguística que materializa a metáfora concetual. O domínio é uma área do conhecimento ou da experiência humana; no entanto, existe o domínio-fonte – a partir do qual concetualizamos alguma coisa metaforicamente – e o domínio-alvo – o domínio que pretendemos conceptualizar, é o domínio abstrato.

As metáforas concetuais são emparelhamentos do domínio-fonte concetual com o domínio-alvo concetual, entendendo-se por domínio-fonte o domínio a que a língua se refere literalmente e o domínio-alvo o domínio representado metaforicamente. A afirmação de correspondências entre esses dois domínios é designada mapeamento e constitui uma das vantagens da teoria da metáfora concetual sobre outros modos de analisar metáforas. Os elementos essenciais de um mapeamento incluem: uma lista de entidades (pessoas, coisas, conceitos), relações e ações ou *scenarios* do domínio-fonte; uma declaração de como os elementos de cada lista correspondem aos elementos da

outra; expressões metafóricas que exemplifiquem/justifiquem cada correspondência (sendo este o elemento mais importante). A maior parte das metáforas conceituais liga um domínio-fonte familiar, simples ou concreto, a um domínio-alvo, mais abstrato ou complexo (Lakoff & Johnson, 2003).

O sistema conceitual é fundamentado na experiência. Os domínios-fonte são normalmente experienciados diretamente, através do corpo, desde os primeiros tempos de vida (incluem domínios como movimento e localização, orientação para cima-para baixo, manipulação de objetos, visão, fome). Por sua vez, os domínios-alvo são normalmente menos concretos e menos acessíveis à observação direta através dos sentidos (progresso, emoções, comunicações, interações sociais) (Lakoff & Johnson, 2003). Estes dois domínios (compreender e manipular objetos) ligam-se, na maior parte dos casos, pelo facto de estarem correlacionados na nossa experiência. Assim, as crianças agarram e manipulam objetos interessantes e desse modo compreendem a sua composição e funcionamento; são situações como estas que constituem a base da metáfora ‘UNDERSTANDING IS GRASPING’¹⁵⁵. Esta metáfora subjaz a frases como “I couldn’t get a handle on that idea or She grasped the implications instantly”¹⁵⁶. Outras metáforas, porém, não estão tão diretamente baseadas nas nossas experiências mas às cavalitas (*piggyback*) de outras metáforas. Iconicidade e metáfora não se limitam ao léxico. Os verbos com concordância mostram que a metáfora e a iconicidade estão profundamente entrelaçadas no âmago da gramática da ASL (Wilcox, 2000: 195).

A metáfora produz sentido mediante o conceber uma coisa em termos de outra. A metonímia tem uma função referencial e permite-nos usar uma entidade por outra (a parte pelo todo, ou uma característica particular do todo é selecionada para permitir realçar uma maior compreensão, como referi anteriormente). Esta continuidade, refere (Wilcox) “allows cognitive movement from a concrete entity to an abstract one, or from an abstract process to a concret object”¹⁵⁷ (Wilcox, 2000: 85). Ainda segundo esta mesma autora, a representação metonímica é um modo por meio do qual os signos podem ser não-arbitrários. Os conceitos metonímicos estão fundados na nossa experiência e estruturam a nossa linguagem e pensamentos, tal como as metáforas (Wilcox, 86) e, segundo Lakoff & Johnson (1980), estão fundados na nossa experiência, tal como os conceitos metafóricos (a metonímia da parte pelo todo surge das nossas

¹⁵⁵ COMPREENDER É AGARRAR

¹⁵⁶ “não consegui apreender essa ideia ou Ela apanhou imediatamente as implicações”.

¹⁵⁷ “permite um movimento cognitivo a partir de uma entidade concreta para uma abstrata, ou de um processo abstrato para um objeto concreto”.

experiências sobre o modo como geralmente as partes se relacionam com o todo. Segundo estes autores, fazemos uso dos modelos das atividades do nosso dia a dia para organizar raciocínios mais abstratos. Lakoff e Johnson (2003: 7-13) mostraram que o nosso sistema conceitual não é acidental e não-estruturado, mas, antes pelo contrário, sistemático e motivado: as metáforas expressam relações coerentes e sistemáticas entre conceitos. O nosso sistema conceitual é fundamentalmente metafórico. As metáforas podem, ainda, fundir-se com outras metáforas ou com metonímias e comparações (Wilcox, 2000: 140).

De acordo com Armstrong (2007), repensar a iconicidade na perspectiva do modelo da iconicidade cognitiva conduz a três conclusões fundamentais. Quer possamos mostrar, ou não, que a gramática algumas vezes submerge a iconicidade, a iconicidade emerge claramente nos elementos mais gramaticais das formas morfológicas complexas. Além disso, analisar a iconicidade requer que se examine a nossa conceitualização não só dos objetos e acontecimentos no mundo, mas também os articuladores – mãos e movimentos – que constituem o polo fonológico das LG. Finalmente, é preciso reconhecer que, em alguns casos, o mapeamento icónico da forma e significado é criado por um mapeamento metafórico (Armstrong, 2007).

Assim, a teoria cognitiva da metáfora mudou a nossa nossa visão de metáfora. Esta deixou de ser vista como uma figura da linguagem ligada a certos tipos de textos (poesia, oratória) e passou a ser vista como um processo estruturador do pensamento. Além disso, a metáfora passou a ser vista como algo que orienta a vida quotidiana de cada um de nós, sem o que a nossa vida em sociedade e a nossa compreensão do mundo seriam impossíveis (Sardinha, 2007).

Concordo com a teoria da metáfora conceitual, na medida em que se opõe à visão lógico-positivista ao defender que as metáforas culturais são relativas a uma dada cultura e resultantes de mapeamentos relevantes para essa cultura e, consequentemente, não existem verdades absolutas (Sardinha, 2007).

Outro dos motivos que me levam a aceitar esta perspectiva é o facto de o quadro da linguística cognitiva ser particularmente adequado ao tratamento da iconicidade e da metáfora na medida em que não separa forma de sentido, uma vez que, no quadro dos mapeamentos conceituais, a iconicidade linguística é descrita como a “existence of a structure-preserving mapping between mental models of linguistic form and

meaning”¹⁵⁸ (Taub, 2004: 23), isto é, a iconicidade induz uma interrelação profunda entre forma e sentido (Sallandre, 2003).

Ao contrário da ideia segundo a qual apenas a «língua das palavras», e, particularmente, a organização da língua francesa permitiria o desenvolvimento da lógica, que é a tese defendida pela gramática de Port-Royal, Diderot e Rousseau (século XVIII) colocam as paixões no âmago da origem da linguagem. Durante um século, o interesse pela «língua dos surdos» não diminuiu, tendo os filósofos visto nela uma língua natural e universal (Virole, 2013).

Motivação nas LV e nas LG

A iconicidade é muitas vezes identificada como uma motivação das formas linguísticas, mas a iconicidade cognitiva propõe uma perspetiva alternativa defendendo que a iconicidade indica algo mais fundamental que une forma e significado, a iconicidade é sintomática da unidade subjacente do espaço fonológico e semântico como domínios dentro do espaço cognitivo (Armstrong, 2007).

Kress (1997) considera a noção de relação motivada entre significante e significado uma noção central numa teoria linguística “adequada” (Kress, 1997: 68). Segundo este autor, uma teoria social da linguagem reconhece que o falante produz signos a partir de determinadas posições sociais pelo que existe sempre um «interesse» particular que varia conforme a posição social e o grupo (Kress, 1997). Assim, embora os signos sejam sempre motivados, essa motivação não é sempre perceptível visto que os interesses do recetor e do produtor não são obrigatoriamente coincidentes e os do produtor são desconhecidos do recetor (Kress, 1997). Com efeito,

“Os signos, como construções sociais, têm uma história de escala maior ou menor. Por mais iguais que tenham sido inicialmente as relações de poder na produção de um signo e por mais transparente que tenha sido esse signo, a história, enquanto ações sociais através dos tempos, introduzirá inevitavelmente alguma opacidade: grupos diferentes terão histórias diferentes e, por isso, a motivação do signo reconhecível pelos utentes originais tornar-se-á vaga e até talvez se perca para os utilizadores futuros. Também isto irá reforçar a noção de signo como uma construção arbitrária” (Kress, 1997: 70).

¹⁵⁸ “existência de um mapeamento que preserva a estrutura entre modelos mentais da forma linguística e significado”.

Em conclusão, segundo Kress (1997): um signo é sempre o produto de uma relação motivada entre significante e significado e o produto de um processo metafórico (do ponto de vista do produtor, são identificados dois elementos do seu universo semiótico); a produção é sempre afetada pelas operações de poder na medida em que o produtor é um indivíduo social num espaço social; devido à operação de poder e aos efeitos da história, o signo é ou mais ou menos transparente ou opaco para outros utilizadores/reprodutores. Na linguística cognitiva, o processo de motivação não implica necessariamente predictibilidade, ao contrário do que defendia a linguística estruturalista que ligava motivação e predictibilidade (Armstrong, 2007). Nas palavras de Lakoff, “something in language or thought is motivated”¹⁵⁹ (Lakoff, 1987: 88).

Segundo Bouvet (2011), existe uma ligação de motivação entre os signos gestuais e os seus referentes. Essa motivação pode ser icónica, no caso dos signos concretos, que se constituem a partir de processos de sinédoque e de metonímia; no caso dos signos abstratos, porém, a motivação é quase sempre metafórica, embora possa ser, simultaneamente icónica.

Embora as LV sejam motivadas e as LG usem a mesma espécie de motivações conceituais que as LV (associação e metáfora), a grande diferença reside no facto de, nas LG, muitas ou a maioria das raízes das palavras e inflexões básicas serem motivadas iconicamente (Taub, 2004).

Modelo semiogenético de Cuxac – hipótese da bifurcação de *visées*

Cuxac (2014) considera que a adoção de um ponto de vista semiológico em torno das LG a montante da sua análise linguística permite demonstrar a pertinência da surdez quanto à organização das LG. Com efeito, o facto de a surdez obrigar ao uso exclusivo do canal visuo-gestual para fins de comunicação traduz-se, nas LG, na inclusão de elementos muito ilustrativos, funcionalmente próximos dos gestos co-verbais dos ouvintes, mas que, no plano formal, apresentam características estruturais autenticamente linguísticas (Cuxac, 2014).

O modelo teórico de Cuxac (1996, 2000) funda-se numa hipótese semiogenética e considera a iconicidade como um princípio organizador da própria gramática da língua; Cuxac (2001) fala de “bifurcação de *visées* a partir de um tronco comum” nas LG; assim, nas LG existe um ramo com *visée iconisatrice* e um ramo sem *visée iconisatrice*, bifurcação funcional que determina dois pólos coexistentes entre os quais

¹⁵⁹ “qualquer coisa, na língua ou no pensamento, é motivado”.

existe um vaivém constante: EGI (traços estruturais de uma *visée* ilustrativa da experiência sensível que «dão a ver dizendo» (*Aile – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 15|2001)) e unidades lexemáticas sem *visée* ilustrativa, que apenas «dizem». As EGI são visíveis nas operações de *transfert*. As unidades lexemáticas são signos gestuais estabilizados que pertencem ao léxico da língua e que diferem de uma língua para outra.

Assim, de acordo com este modelo, existem duas maneiras de dizer em LG (iconicização da experiência) que podem ser visíveis graças às duas *visées*: *visée* ilustrativa (dizer mostrando – EGI / operações de *transfert*) e *visée* não-ilustrativa (dizer sem mostrar – iconicidade das unidades lexemáticas).

Todas as línguas, vocais ou gestuais, permitem reconstruir experiências, mas as LV fazem-no dizendo sem o mostrar (*Aile – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 15|2001), enquanto as LG dizem dando a ver. Estaremos, assim, perante duas modalidades do dizer: «dizer concetual» e «querer mostrar». Segundo Cuxac, os gestuantes podem escolher entre «dizer mostrando» ou «dizer sem mostrar», motivo pelo qual as LG são objetos complexos no seio dos quais coabitam duas *visées* semiologicamente distintas: dizer sem dar a ver e dizer dando a ver (Cuxac, 2014).

No modelo semiogenético, as EGI constituem o lugar do invariante estrutural (trans- e intra-LG), são a base produtiva tanto no plano filogenético como histórico e ontogenético, o “núcleo duro, a norma” – o «tronco comum cognitivo» de todas as LG. Aquilo que varia, que se diversifica, aquilo que muda é o léxico (aquilo por meio do que as LG se diferenciam) – e que corresponde ao segundo momento da semiogénese (Garcia, 2010: 159). De acordo com esta autora, a implementação sistematizada das duas *visées* permite dar conta da existência de dois tipos de unidades gestuais em LSF (nas LG, em geral), que são as unidades de *transfert* – características das produções com *visée* ilustrativa (UT) e as unidades lexemáticas (UL)¹⁶⁰ – características das produções sem *visée* ilustrativa. As unidades de *transfert* (UT) são resultantes estruturais e expressão da implementação de uma *visée* ilustrativa (designam-se também EGI).

Cuxac (2003a) defende que as criações gestuais (das crianças Surdas isoladas) são prova de uma aptidão humana para categorizar e permitem colocar a hipótese da existência de

¹⁶⁰ Segundo Garcia *et alii* (2011: 108), a anterior designação ‘gesto *standard*’ para referir as unidades lexicais convencionalizadas parecia excluir do *standard* da LSF as unidades de *transfert* que são unidades não convencionalizadas. Ora, como de acordo com o modelo semiológico, essas unidades não convencionais estão precisamente no coração da norma das LG, o termo recentemente adoptado é ‘unidade lexemática’ (Cuxac, 2009, Cuxac & Antinoro Pizzuto, 2010).

estabilizações conceituais pré-linguísticas, ancorada no universo perceptivo-prático; tratar-se-á de um processo de iconização da experiência baseado na descrição de contornos de formas e/ou duplicação gestual icónica de formas salientes dos referentes categorizados e provam que os indivíduos Surdos isolados repetem as primeiras etapas da constituição das LG.

Sallandre (2003) considera que a sua tese trouxe a confirmação de que os elementos *standardizados* têm uma dupla função: por um lado, enquanto elementos lexicais isolados à cabeça de enunciados – valor de tema – fazendo parte do léxico *standardizado*, funcionam como via de anúncio tematizante «a propósito de» ou «isto tem a ver com», seguindo-se a grande iconicidade; e, por outro, constituem enunciados autónomos e completos.

Em termos de teoria linguística, este modelo de Cuxac tenta dissipar a confusão entre arbitrário (caráter não-icónico dos signos das LV) que fez considerar a iconicidade incompatível com um funcionamento sistemático (Taub, 2004).

De acordo com Sallandre (2003), o pensamento de Cuxac vai beber às grandes correntes do século XX das matemáticas aplicadas, à Filosofia e às Ciências da Cognição, nomeadamente, no domínio da linguística, à linguística estrutural, depois funcional e por fim cognitivo-enunciativa e, no domínio filosófico, a Wittgenstein (os jogos de linguagem). Apesar dessas influências, Sallandre (2003) afirma que, em relação à investigação no domínio das LG, este modelo se desenvolve de forma autónoma e quase independente das outras investigações, tendo apenas como referências permanentes os trabalhos dos fundadores (Abbé de L'Épée (século XVIII), Bébien (século XIX) e Stokoe (século XX)).

Segundo Sallandre (2003), os conceitos de intenção semiótica e processo de iconização são conceitos-chave para compreender o modelo semiogenético de Cuxac. Por intenção semiótica deverá entender-se o facto de construir sentido *para* e *com* outrem e por processo de iconização, o processo mediante o qual o/a locutor/a vai tornar a experiência icónica. Este processo, que tende a dar conta de uma experiência vivida ou imaginada, dá acesso a uma «*visée illustrative*» (inicialmente chamada *iconicisatrice*) segundo a qual a/o gestuante visa reconstituir em imagens uma experiência vivida ou imaginada. Esta *visée* implementa mecanismos cognitivos que seleccionam na experiência aquilo que pode ser iconicizado e que o devolvem na língua, sob a forma de enunciados: a/o gestuante faz como que uma reconstrução da experiência e, por isso, estamos no domínio do «*comme ça*» (Sallandre, 2003).

Visée iconicisatrice: Estruturas de grande iconicidade – Transferts

Cuxac designa EGI as marcas estruturais que resultam do pôr em jogo uma *visée iconicisatrice*, quando a dimensão do «*comme ça*» está presente e agrupa, funcionalmente, em operações de «*transfert*» o conjunto dessas EGI. Os *transferts* são marcas visíveis de operações cognitivas que consistem na transferência do mundo real para as quatro dimensões do discurso gestual (três dimensões do espaço mais a dimensão tempo), isto é, trata-se de operações cognitivas que permitem transferir, anamorfosando-as, experiências reais ou imaginárias, no universo discursivo tridimensional, designado espaço de gestuação (Cuxac, 2003c). A grande iconicidade, para além das estruturas mínimas (*transferts* de tamanho e/ou de forma, *transferts* situacionais e *transferts* pessoais) pode conduzir a uma maior complexidade estrutural – duplos *transferts*: combinação de *transfert* situacional e pessoal) – e interpretativa. *Transferts* de tamanho e/ou forma (doravante TTF) são estruturas que permitem representar tamanhos e/ou formas de diferentes entidades do discurso (objetos, lugares, pessoas que são descritos por meio da sua forma ou tamanho (não existe agente nem processo)).

Transferts situacionais ou de situação (doravante TS) são estruturas que «dão a ver» cenas de uma deslocação espacial de uma entidade discursiva (implicando necessariamente um processo) em relação a um locativo estável que funciona como ponto de referência. Deslocação de um objeto ou uma personagem (mão dominante: agente/actante, ação) em relação a um locativo estável (mão não-dominante). A cena é como que vista de longe, apresentada no seu conjunto.

Transferts pessoais ou de pessoa (doravante TP) são estruturas que reproduzem uma ou várias ações efetuadas ou sofridas por um agente (*actant*) – humano ou animal e, por vezes, inanimado – do processo do enunciado, pondo em jogo o corpo do/ locutor/a. Este/a apaga-se do plano da enunciação e dá lugar à pessoa de quem fala. Representação completa (*prise de rôle complète*) (com agente e processo): o/a locutor/a «torna-se» a entidade de que fala; existe incorporação. Todo o corpo do locutor é ocupado pelo papel (não há distanciamento). Semi-*transferts* pessoais (intromissão de um signo gestual *standard* (quase sempre uma ação) num discurso de grande iconicidade. *Pseudo-transferts* pessoais – para descrever ou apresentar uma personagem, desenvolvimento de uma ação prototípica em grande iconicidade. Apresentam todas as características do TP mas sem investimento corporal. *Transferts* Duplos (doravante DT) que consistem na associação simultânea de um locativo de TS e de um TP. Isto produz uma fragmentação

corporal importante e uma complexidade linguística (Sallandre, 2003). A comunidade Surda designa os *transferts* pessoais «rôle» ou «prise de rôle». Na literatura são designados por meio de termos diferentes: «*levée de perspective*», numa perspectiva cognitivista (Courtin, 1998), «*referential shift*» (Poulin & Miller, 1995), «*role shifting*» (Engberg-Perdersen, 1995), ou «*surrogates*» (Liddell, 2003) (*apud* Fusellier, 2006: 75). Segundo Sallandre (2001) as EGI são elementos linguísticos (não pantomima) que constituem a demonstração do que é uma língua e “relèvent d’une extreme finesse perceptive”¹⁶¹ (Sallandre, 2001: 2). A operação de *transfert* consiste na passagem do universo da experiência perceptivo-prática para um universo do dizer. Fazer um *transfert* é duplicar uma experiência (real ou imaginária) e tentar reproduzi-la no espaço de gestuação. No fundo, trata-se de uma transferência de universo: do mundo do acontecimento (com quatro dimensões) para o mundo da narração (igualmente com quatro dimensões no caso das LG); trata-se de uma mudança de universo numa óptica duplicativa, atualizando uma *visée* ilustrativa (Sallandre, 2001) – anamorfose.

Segundo Cuxac (2003a), estas EGI são visíveis no quadro de construções de referências actanciais específicas (como condutas de narração), bem como no quadro de referências espaciais específicas (localização e deslocação de agentes em relação a marcos fixos, relações todo-parte, etc.).

O olhar é, para Cuxac, o vetor e o indício da *visée iconisatrice* na medida em que dizer mostrando implica que o olhar do locutor se desprenda do recetor mostrando assim o afastamento temporário do locutor do plano da enunciação. Estas estruturas de *transferts* correspondem a uma modalidade do dizer (dizer mostrando) que não tem equivalente nas LV.

A iconicidade de imagem é o seu princípio estruturante e é também o modo de produção do sentido. A noção de *visée* permite descrever o funcionamento sincrónico da língua e, por meio do jogo dinâmico do olhar, os vaivéns constantes entre tipos de *visées* e tipos de estruturas.

As EGI são estruturas mínimas ao nível da sua realização, mas possuem grande densidade semântica na medida em que cada um dos parâmetros que participa na sua realização é portador de sentido (Sallandre, 2003). Segundo Sallandre, as EGI interrogam o linguista sobre as fronteiras daquilo a que chamamos «palavra» e a partir dessa composicionalidade interna das unidades, é possível pôr em dúvida a existência

¹⁶¹ “dependem de uma extrema finura perceptiva”.

de um nível sintático e de um nível de organização fonológico nas LG pois toda a informação semântica está presente numa única estrutura mínima e cada elemento composicional necessário à realização da estrutura é ele próprio portador de sentido (Sallandre, 2003).

Sem *visée iconicisatrice* – o léxico

Este ramo da bifurcação (sem *visée iconicisatrice*), esta modalidade do dizer – «dizer concetual» – produziu o crescimento do léxico *standard* (conjunto de unidades significativas discretas) (Cuxac, 2003c).

As unidades lexicalizadas, que caracterizam as estruturas *standard*, provieram de uma «rotinização¹⁶² de unidades de *transfert*» que perderam a sua *visée* ilustrativa (e, portanto, especificante) (Garcia, 2010). A grande iconicidade é geneticamente anterior e considerada central – «tronco comum cognitivo» e estrutural de todas as LG a partir do qual se desenvolveu uma bifurcação de *visées*.

Este ramo da bifurcação caracteriza-se pela composicionalidade morfémico-icónica dos signos gestuais *standard* (muito mais comparável com a composicionalidade dos ideogramas do chinês escrito do que com a composicionalidade fonológica das unidades significativas das LV), pela multilinearidade paramétrica (olhar, mímica, expressão facial, gestos manuais e movimentos do corpo) e pela especialização semântica de cada um desses parâmetros e, ainda, pela utilização pertinente do espaço na construção de referências actanciais, espaciais e temporais. O léxico que é uma estrutura periférica em relação à norma, quer resulte ou não de uma pidginização, é também o único lugar de proximidade estrutural com a LV dominante (Garcia, 2010).

Por um lado, esta *visée* não-ilustrativa deu origem à emergência progressiva de signos gestuais lexicalizados (conjuntos de unidades significativas discretas) e, por outro, a uma organização e utilização pertinente do espaço (Cuxac, 2003c). Os signos gestuais lexicalizados possuem uma composicionalidade interna na qual um tipo de iconicidade degenerada, sem pertinência cognitiva, favorece uma organização de tipo morfemo-fonética (Cuxac, 2003c). O que é que se entende por léxico e por unidade lexical nas LG?

¹⁶² Por *rotinização* entende-se a passagem de um sentido específico para um sentido genérico, isto é, a passagem de um sentido estritamente composicional para um sentido convencional diferente da soma dos sentidos das componentes da unidade inicial e também um processo de alisamento/suavização formal (Garcia, 2010: 129-30).

Etimologicamente, ‘léxico’ vem da palavra grega ‘*lexcon*’ e, em sentido lato, é sinónimo de vocabulário (Mineiro et alii., 2009). O léxico de uma língua encerra o inventário completo das palavras ou signos gestuais bem como a possibilidade virtual de criar novos itens. Assim, o léxico de uma língua codifica o conhecimento partilhado pelos membros da comunidade que o usa e integra, absorvendo, as novas experiências pessoais e sociais dessa comunidade de gestuantes ou falantes: uma dada língua reflete a cultura válida da sociedade através do vocabulário. A criatividade assenta na constante modificação da relação entre forma e conteúdo. As línguas, as suas palavras ou signos gestuais nascem e desenvolvem-se.

Para Cuxac, o léxico, constitui o segundo momento da semiogénese e, nesse sentido, pode ser visto como resultado de uma pidginização (Cuxac & Pizzuto, 2010), obrigando assim a repensar a designação «signo gestual *standard*» e, como referi atrás, a substituí-la por unidade lexemática. As LG emergentes atestam a constituição progressiva de um *stock* de unidades estabilizadas entre as/os adultas/os Surdas/os, que vivem em meio ouvinte e sem contacto com uma LG comunitária, *stock* esse que vai aumentando com a idade e o grau de integração socioprofissional dessas/es locutoras/es (Fusellier-Souza, 2004). Pode-se considerar, portanto, que esses léxicos resultam não tanto do contacto com uma língua particular, mas antes, das interações constantes com ouvintes locutoras/es de uma LV.

Mesmo assim, o léxico é, a partir de então, parte integrante de todas as LG institucionais. Cuxac (especialmente, Cuxac, 2004) mostrou que a coexistência, a complementaridade, a possibilidade de recuperação e intermutabilidade formal e funcional das estruturas e das unidades gestuais representa uma economia efetiva. Esta complementaridade, intermutabilidade e vaivém que fundamentam a dinâmica simultaneamente diacrónica e sincrónica (discursiva) dessas línguas, de algum modo limitariam até certo ponto o número de unidades lexicalizadas necessárias. Este ponto é delicado, visto que em algumas propostas atuais de modelizações noutras LG, se considera que a evolução destas línguas é regida por um movimento de «lexicalizaçãogramaticalização» (*lexicalisationgrammaticalisation*) que iria necessariamente no sentido de um aumento constante do número de lexemas.

Há aqui a considerar a questão daquilo que o linguista considera ser a norma própria da língua que está a descrever e, a este respeito, o problema da fronteira, sempre ténue, entre a descrição linguística dos usos e o discurso sobrenormativo.

Tradicionalmente, na literatura a respeito das LG, o termo ‘léxico’ abrange o conjunto dos signos gestuais «convencionais» ou «*standard*», isto é, unidades forma-sentido cujo sentido genérico e convencional não se reduz à soma de sentido das suas componentes (ou cujo sentido não se pode predizer a partir apenas do sentido das suas componentes). Paralelamente, no entanto, em lexicografia, lexicologia e morfologia lexical das LV, considera-se unidade lexical aquilo que constitui objeto de uma entrada no dicionário (o lema) e em relação à qual o critério de um sentido que excede o das suas componentes não pode ser definitório, na medida em que ela pode ser e é, frequentemente, não composicional (não construída). Por outro lado, nos estudos linguísticos sobre as LG, paralelamente à noção de «signo gestual convencional», admitida por todos as/os autoras/es, algumas, como Van Herreweghe and Vermeerbergen, distinguem entre «*frozen lexicon*» (léxico congelado) e «*productive lexicon*» (léxico produtivo), o que remete, em parte, para as unidades de *transfert*. Poderão estes «*productive lexicon*» constituir uma entrada do dicionário? Ora, Cuxac (2000, 2004) propõe que sejam consideradas entradas do dicionário as componentes morfélicas, o que subverte radicalmente a ideia de que existe uma «pobreza lexical» nas LG. Esta perspectiva sobre a questão lexical das LG, defendida igualmente por Garcia (2010), considera que, nestas línguas, existem, pelo menos, dois níveis de unidades lexicais e de organização lexical – os morfemas e os lexemas. Relativamente à Flemish Sign Language (VGT), Van Herreweghe and Vermeerbergen (2014) referem que o «*frozen lexicon*» parece ser notavelmente menor do que o léxico da média das LV. De acordo com as autoras, existem possíveis explicações para este relativamente pequeno número de léxicos de LG como por exemplo o papel limitado que as LG desempenham na sociedade: a VGT até há bem pouco tempo não era usada na educação, na economia, nos meios de comunicação, etc. (Van Herreweghe and Vermeerbergen, 2014). Pelo contrário, segundo estas autoras, a existência de um «*productive lexicon*» (potenciais signos gestuais de uma língua) é da maior importância. Por «*frozen lexicon*» (ou «*established lexicon*») Vermeerbergen (2006b) entende o conjunto de signos que podem ou devem ser incluídos num dicionário, isto é, o conjunto de itens lexicais “codificáveis” com significado, ou significados, fixos. Pelo contrário, os «*productive lexicons*» não têm uma forma e um significado fixos, embora possam vir a ter. No entanto, de acordo com esta autora, a existência de um «*productive lexicon*» é definitivamente da maior importância.

Vermeerbergen (2006b), referindo-se à VGT, considera que esta se manifesta em duas formas a que ela se refere mediante as noções de “de l’eau pétillante”¹⁶³ e “de l’eau plate”¹⁶⁴ comparando estas duas formas ao «dizer mostrando» ou simplesmente «dizer sem mostrar» de Cuxac.

Todas as LG possuem um *stock* de signos gestuais lexicalizados cuja forma se veio a alisar/suavisar economicamente a partir de limitações da língua de ordem articulatória, linguística e discursiva, diferente de LG para LG (Fusellier-Souza, 2006), mas, simultaneamente, em todas as línguas o léxico é o lugar por excelência da variação, diversificação e mudança linguística pois constitui a interface direta entre a língua e as evoluções sociais e culturais (Garcia, 2010: 165).

Complementaridade das *visées*

No discurso, existem imbricações constantes entre unidades lexicalizadas e unidades altamente icónicas e, no próprio léxico *standard*, existe também uma forte carga de iconicidade (Garcia, 2010).

Um dos aspetos notáveis de todas as LG reside no facto de, na falta de signos gestuais lexicalizados aquando da expressão de conteúdos informacionais difíceis de transmitir, as/os locutoras/es Surdas/os poderem sempre recorrer à estratégia produtiva de «dar a ver», reativando o processo de iconicização como outro ramo a explorar; esta passagem para a *visée* ilustrativa com o objetivo de construir um conceito novo que não tem signo gestual lexicalizado, estabelece uma forte correlação entre os dois ramos de *visées* no que concerne os processos de criação de signos gestuais com valor generalizante (Fusellier-Souza, 2006).

Assim, a hipótese da bifurcação de *visées* defendida por Cuxac não determina a existência de fronteiras rígidas entre os dois ramos de *visées*, mas, bem pelo contrário, considera que entre as duas *visées* podem existir relações de oposição, de complementaridade ou de cobertura parcial, ou total (Cuxac, 2003c). Ao nível cognitivo, a noção de «bifurcação» tem de ser vista como complementaridade aquando do tratamento da informação e não como oposição estanque. Ao nível funcional essa complementaridade é evidenciada na esfera do discurso a partir de uma relação dinâmica e estrutural entre os dois ramos da bifurcação (Cuxac, 2003c). Este autor constata que algumas estruturas, como os pseudo-*transferts* pessoais ou estereótipos de

¹⁶³ “água borbulhante”.

¹⁶⁴ “água parada”.

transfert (subtipos do *transfert* de pessoa), podem ser regidos por diferentes *visées*. Ao nível formal, a complementaridade favorece uma recuperação de *visées*. Alguns signos gestuais lexicalizados fortemente icónicos podem perder a sua generacidade e mudar para uma *visée* ilustrativa se esses signos gestuais forem ativados pelo olhar. Nesse caso, já não categorizam um conceito geral, mas tornam-se uma entidade específica da situação enunciativa, como, por exemplo, o signo gestual lexicalizado [ARBRE]¹⁶⁵ torna-se, «cet arbre-là»¹⁶⁶, com *visée* ilustrativa isto é com o olhar dirigido para o signo gestual (Fusellier-Souza, 2006).

As EGI são combináveis entre si e com as unidades lexemáticas. Aquilo que no discurso fundamenta o recurso a um ou a outro destes tipos de estrutura é a intencionalidade semiótica do/a locutor/a (intencionalidade de dizer dando a ver – «*visée* ilustrativa» – ou intencionalidade de dizer sem mostrar) (Garcia, 2010).

Segundo Sallandre (2003), os elementos *standardizados* têm uma dupla função: enquanto elementos lexicais isolados à cabeça de enunciados e enquanto conjunto de elementos que constituem enunciados autónomos e complexos. Enquanto elementos isolados, os elementos do léxico *standardizado* possuem um valor de tema: funcionam como “voie d’annonce thématique «a propos de» ou «ça a à voir avec»”¹⁶⁷, seguido de EGI que ocupa a posição de *focus*”¹⁶⁸ (Sallandre, 2003: 286). No quadro das atividades de narração os enunciados que utilizam elementos *standardizados* introduzem a dimensão do *modus* e as EGI encarregam-se do *dictum* (Bally, 1965).

No discurso, os elementos *standard* e os elementos de grande iconicidade partilham funções. Em alguns casos, os elementos *standard* podem desempenhar a função de introduzir o tema¹⁶⁹, delimitando o campo temático de que se vai falar, enquanto a informação nova, que diz respeito a um saber ainda não partilhado e que se vai construir, ocupa a posição de rema¹⁷⁰, foco ou comentário, vai ser transmitida através de EGI (Cuxac, 2001). Nas atividades narrativas em que unidades lexemáticas introduzem o tema, os elementos de grande iconicidade trazem a informação específica. No entanto, esta distribuição é apenas tendencial, visto que existem exemplos em que o narrador não utiliza unidades lexemáticas. Cuxac (2001) reformula dizendo que se numa atividade

¹⁶⁵ Árvore.

¹⁶⁶ “esta árvore”.

¹⁶⁷ “meio utilizado para introduzir a ideia «a propósito de» ou «isto tem a ver com».

¹⁶⁸ Ou rema.

¹⁶⁹ Em semântica, ‘tema’ designa o elemento de um enunciado que é conhecido dos interlocutores, é a pessoa ou aquilo de que se fala; opor-se a ‘rema’.

¹⁷⁰ Em semântica, ‘rema’ é a informação introduzida por um enunciado, é aquilo que se diz sobre a pessoa ou a coisa de que se fala.

pedagógica descritiva (ou numa narração) for necessário tematizar de forma explícita esse papel será desempenhado pelo léxico *standard*, embora a apresentação icónica possa funcionar como apresentação do tema, mas, neste caso, de um tema já especificado. Por esse motivo, é preciso não fazer sistematizações quanto à atribuição de papéis funcionais às EGI (Cuxac, 2001). Segundo Sallandre (2001) a escolha da estrutura e o vaivém entre grande iconicidade e léxico *standard* são determinados pelos géneros discursivos e por outros jogos de linguagem. Assim, quando o saber linguístico não partilhado diz respeito ao léxico *standard* da outra língua (contacto entre gestuantes de línguas diferentes) as EGI funcionam como tema (saber partilhado de origem perceptiva); pelo contrário, se existe conhecimento partilhado do léxico *standard*, este funciona como tema.

A Língua Gestual Portuguesa (LGP)

“A Língua Gestual Portuguesa (LGP) é a língua usada pela maioria dos surdos profundos portugueses” (Amaral *et alii*, 1994: 25). ‘LGP’ designa, portanto, a LG praticada pelas pessoas Surdas portuguesas.

A LGP apresenta todas as características das línguas naturais (tal como as outras LG) e também todas as características comuns às outras LG (Amaral *et alii*, 1994).

Trata-se de uma LG institucionalizada¹⁷¹.

“Quando se utiliza a expressão «língua gestual», está a referir-se a língua materna/natural de uma comunidade de surdos: uma língua de produção manuo-motora (mãos, face, corpo) e recepção visual, com vocabulário e organização próprios, que não deriva das línguas orais nem pode ser considerada como sua representação, utilizada não apenas pelos surdos de cada comunidade mas, também, pelos ouvintes – seus parentes próximos, intérpretes, alguns professores e outros” (Amaral *et alii*, 1994: 37).

Quando refiro LG estou a referir a “vrai langue des signes (...) celle que les sourds utilisent entre eux, qu’elle plaise ou non”¹⁷² (Mottez, 2011: 225).

A LGP é uma língua sem forma escrita universalmente difundida e o seu léxico ainda não foi sistematicamente explorado, coligido e organizado de modo a fornecer aos

¹⁷¹ Esta expressão, consagrada num sentido preciso por Cuxac, designa uma LG que constitui objeto de um ensino sistemático, mais ou menos formalizado, num quadro associativo e/ou escolar (Garcia, 2010: 29, nota, adap.).

¹⁷² “a verdadeira língua gestual (...) aquela que os surdos utilizam entre eles, quer ela agrade ou não”.

investigadores dados qualitativos e quantitativos requeridos para uma análise minuciosa dos aspetos lexicais da língua (Mineiro *et alii*, 2009), motivo pelo qual qualquer estudo sobre o léxico assume um carácter exploratório. A LGP só começou a ser estudada linguisticamente em 1985 durante um Seminário Livre na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, sobre Linguagens Gestuais (Amaral *et alii*, 1994).

Trata-se de uma língua visuo-motora, cuja produção se processa através dos gestos e das expressões facial e corporal, e cuja percepção se realiza através da visão. Esta língua é utilizada por pessoas Surdas portuguesas na sua comunicação, sendo uma marca importante da sua identidade.

Assim, a LGP é um sistema linguístico em constante evolução¹⁷³ e renovação e apresenta o fenómeno da dinâmica linguística; é composta predominantemente por símbolos arbitrários, partilhada por uma comunidade de gestuantes¹⁷⁴ nativos; tal como as LV, possui propriedades como recursividade¹⁷⁵, criatividade¹⁷⁶ e contrastividade¹⁷⁷. A aprendizagem/aquisição da LGP faz-se de modo natural num envolvente linguístico propício (Amaral *et alii*, 1994). De acordo com a legislação atual, a LGP faz parte do currículo das alunas e dos alunos Surdas/os que frequentam uma ‘escola de referência para a educação bilingue de alunos surdos’(EREBAS) e é a língua de aprendizagem para essas alunas e alunos.

Em LGP, os signos gestuais podem ser icónicos, referenciais e arbitrários, segundo Amaral *et alii* (1994). Os signos gestuais icónicos de descrição figurativa são signos gestuais que apresentam alguma semelhança com a realidade representada (tanto a configuração da mão como o movimento executado são facilmente associáveis aos

¹⁷³ Tal como nas LV assiste-se ao aparecimento de novos vocábulos como forma de responder à evolução sociocultural ao longo do tempo; em LGP, muitos gestos vão caindo em desuso ou mudando de sentido, aparecendo novos gestos. Amaral *et alii* (1994), apresenta o exemplo do gesto ‘comboio’ que reproduzia a saída do fumo e agora representa o movimento das rodas.

¹⁷⁴ Gestuante equivale a falante, para designar o/a utilizador/a nativo/a da LG; com o mesmo fundamento, utilizo gestuar como equivalente a falar.

¹⁷⁵ (associada à criatividade) é a propriedade através da qual “a língua pode produzir um número ilimitado de enunciados bem formados (isto é, obedecem às regras que regem a língua), fazendo uso de um número finito de componentes, através de um número limitado de regras que especificam as hipóteses de combinação desses elementos” (Amaral *et alii*, 1994: 39).

¹⁷⁶ Criatividade é “a capacidade que as línguas manifestam de produção constante de novos enunciados bem formados (isto é, obedecem às regras que regem a língua), enunciados que nunca antes haviam sido produzidos, juntando-se-lhes a particularidade de, sem nunca terem sido ouvidos, serem entendidos pelos indivíduos nativos da língua em causa” (Amaral *et alii*, 1994: 39).

¹⁷⁷ Isto significa que as unidades fonológicas do sistema de uma língua se estabelecem por oposições contrastivas (pares de palavras) – pares mínimos – em que a substituição de uma unidade fonológica por outra (mantendo-se tudo o resto igual) altera o sentido da palavra. Relativamente à LV, é o caso de, por exemplo, ‘pata’/’bata’ e, relativamente à LGP, o par ‘galo’/’galinha’ que funcionam como um verdadeiro par mínimo: mesma orientação da mão, mesmo movimento, mesmo local de início e mesma configuração, diferindo apenas o local de articulação final (Amaral *et alii*, 1994: 40).

referentes o que os torna facilmente compreensíveis por qualquer pessoa mesmo que não conheça a LGP). Como exemplo, Amaral *et alii* (1994) referem os signos gestuais de BOLA e de CHUVA. Ainda dentro dos signos gestuais icónicos, a mesma autora apresenta os signos gestuais de CARRO e de COIMBRA que são signos gestuais relacionados apenas com um dos elementos da realidade que representam (no caso do signo gestual de CARRO, com o volante e, no caso do signo gestual COIMBRA, com a capa dos estudantes). A autora denomina-os signos gestuais icónicos por sinédoque; o recurso à sinédoque faz com que não sejam compreensíveis para quem não conheça o objeto.

De acordo com estes autores, a iconicidade (relação direta entre os gestos e aquilo que representam) pode estar presente, mas não é dominante em LGP; existem signos gestuais icónicos, referenciais (que correspondem aos deíticos das LV) e arbitrários (Amaral *et alii*, 1994).

Estes autores consideram, ainda, a existência dos signos gestuais referenciais que apontam diretamente para o referente ou apontam para o espaço que representa esse referente. Como exemplos deste tipo de signos gestuais, os autores referem o signo gestual de EU e o de PERNA (apontam diretamente para a realidade) e o signo gestual de ELE (que aponta para o espaço que representa a realidade, na ausência do referente). Relativamente à LSF, Sallandre (2003) considera *pointage* o gesto manual acompanhado do olhar que introduz ou reintroduz uma referência espacial, temporal ou actancial, embora considere as *pointages* de referências actanciais (eu, tu, ele) elementos *standard* (Sallandre, 2003).

O terceiro tipo de signos gestuais – signos gestuais arbitrários – não apresenta uma relação com a realidade e pode representar tanto referentes concretos como abstratos. Como exemplos, Amaral *et alii* (1994) referem os signos gestuais de CHOCOLATE e de DESOBEDECER. No entanto, estes autores admitem a possibilidade de uma motivação icónica na origem do signo gestual que se foi perdendo, o que o tornou arbitrário. Também no que concerne o núcleo do vocabulário da ASL este é constituído por signos gestuais convencionais (Klima e Bellugi, 1979). Considero que esse facto poderá ser enquadrado pela perspetiva de Kress (1997), segundo a qual, um signo é sempre o produto de uma relação motivada entre significante e significado, sendo essa produção sempre afetada pelas operações de poder na medida em que o produtor é um indivíduo social num espaço social. Por esse motivo, devido à operação de poder e aos efeitos da história, o signo é ou mais ou menos transparente ou opaco para outros

utilizadores/reprodutores, podendo vir a ocultar-se essa motivação. Amaral *et alii* (1994) concluem que “qualquer indivíduo ouvinte que se confronte pela primeira vez com a LGP não consegue apreendê-la; até os signos gestuais considerados icônicos, quando utilizados na conversação corrente, não são facilmente reconhecidos e mesmo conhecendo o gesto não é fácil identificá-lo numa sequência; nos gestos da LGP não há tanta iconicidade como habitualmente se espera; a LGP, no que respeita ao léxico possui uma forte componente de arbitrariedade” (Amaral *et alii*, 1994: 50). Estas conclusões dizem respeito aos signos gestuais enquanto «unidade lexical», porque a organização gramatical é de natureza arbitrária (Amaral *et alii*, 1994). Os signos gestuais não são, portanto, transparentes mas translúcidos, como referi anteriormente.

Em LGP, há a considerar, ainda, a existência de signos gestuais derivados e compostos (Amaral *et alii*, 1994). Em LGP, encontram-se os seguintes processos de criação de signos gestuais a partir da dactilologia: manutenção de apenas duas configurações dactilológicas (signo gestual de SOL), configuração dactilológica inicial seguida de segmentos gestuais (signo gestual de GEOGRAFIA), manutenção da primeira configuração dactilológica acrescentando-se movimento e mudança de localização (signo gestual de AVÓ em que, talvez por influência da oralidade a boca da/o gestuante apresente a configuração de O), junção da palavra dactilológica com um ou mais gestos (gesto de BARÓMETRO) (Amaral *et alii*, 1994).

Em LGP, identificam-se, portanto, como processos de formação a derivação, composição e dactilologia (Amaral *et alii*, 1994). Estes processos obedecem a regras das quais se destacam: processos de simplificação da estruturação segmental dos gestos, processos de elisão e epêntese de segmentos na ligação dos gestos; utilização de elementos dactilológicos com a junção de segmentos gestuais ou gestos (Amaral *et alii*, 1994). Os processos de formação dos signos gestuais por dactilologia podem ser comparados aos processos de formação por empréstimo das LV (Amaral *et alii*, 1994).

2. A filosofia

“La philosophie se parle et s’écrit dans une langue naturelle, non dans une langue absolument formalisable et universelle”¹⁷⁸.

(Derrida, 1988: 32)

Filosofia e língua

Esta afirmação de Derrida, levanta uma questão, que ele próprio explicita: “comment traiter (...) des rapports généraux entre une langue et un discours philosophique, la multiplicité des langues et la prétension universaliste du discours dit philosophique?”¹⁷⁹ (Derrida, 1990b: 287).

Começarei por aludir a algumas perspetivas filosóficas contemporâneas sobre essa relação entre a filosofia e a língua, pois, como refere Alston (1972), a filosofia, como atividade verbal, não pode deixar de se questionar acerca do seu instrumento de trabalho e o filósofo tem de ter consciência das dificuldades impostas pelo uso das línguas naturais à comunicação. Nas palavras de Cossutta, “o filósofo deve admitir as dificuldades que o uso das línguas naturais no ato de comunicar, impõe a qualquer pessoa. Quer as evite, se livre delas ou as analise do ponto de vista filosófico, não pode deixar de se apoiar nelas, se pretender demonstrar, convencer ou explicar” (Cossutta, 1998: 20). Consequentemente, além de a preocupação da filosofia com a linguagem se relacionar com problemas metafísicos (como atrás referi), lógicos e epistemológicos, a filosofia, ao longo da sua história, preocupou-se, também, com a linguagem, não enquanto diretamente relacionada com nenhuma disciplina filosófica, mas com a própria atividade filosófica (Alston, 1972).

“Perante a variedade dos usos e aparente indefinibilidade das situações da linguagem natural, a filosofia preocupou-se sempre com reduzir a poucas regras unívocas o uso da linguagem, pelo menos naquelas situações em que era possível exercer um controlo”, desde os escolásticos que tiveram de elaborar uma lógica que nos permitisse falar univocamente dos próprios objetos (Eco, 1981: 140). De acordo com este autor, o neopositivismo contemporâneo nasce como crítica dos usos ambíguos e emotivos dos

¹⁷⁸ “A filosofia fala-se e escreve-se numa língua natural e não numa língua absolutamente formalizável e universal”.

¹⁷⁹ “como tratar (...) as relações gerais entre uma língua e um discurso filosófico, a multiplicidade das línguas e a pretensão universalista do discurso dito filosófico?”.

signos tendo como objetivo controlar a linguagem científica e identificar na linguagem filosófica contra-sensos devidos à atribuição de sentidos equívocos a expressões com muitos sentidos, ou à atribuição de referentes a expressões que só possuem significado (e são usadas como se remetessem para referentes), como, por exemplo, todos os termos metafísicos. Ora, “os resultados do neopositivismo foram fecundos para as ciências exactas, mas enganadores (ou até perigosos) para as ciências humanas” (Eco, 1981: 142), pois o uso de signos absolutamente equívocos, valorizado pelo neopositivismo, raramente se utiliza na comunicação humana.

Segundo Alston (1972), a questão da relação da linguagem com a filosofia pode ser vista segundo duas perspectivas opostas. Por um lado, alguns autores consideram a linguagem inadequada à formulação da verdade fundamental. Nesse sentido, na perspectiva de Bergson, os conceitos paralisam o fluir da realidade vital e, por isso, não podem reconstituir uma realidade que é mobilidade, *durée*, uma vez que a sua função é imobilizar: “*on comprend que des concepts fixes puissent être extraits par notre pensée de la réalité mobile; mais il n'y a aucun moyen de reconstituer, avec la fixité des concepts, la mobilité du réel*”¹⁸⁰ (Bergson, 1960: 213). A metafísica, que foi levada a procurar a realidade das coisas fora daquilo que os nossos sentidos e a nossa consciência percebem, é apenas um arranjo mais ou menos artificial dos conceitos. Ao tentar ultrapassar a experiência mais não fez do que “substituer à l'expérience mouvante et pleine, susceptible d'un approfondissement croissant, grosse par là de révélations, un extrait fixé, desséché, vidé, un système d'idées générales abstraites, tirées de cette même expérience ou plutôt de ses couchés les plus superficielles” (Bergson, 1960: 8-9)¹⁸¹. “Mais cette durée, que la science élimine, qu'il est difficile de concevoir et d'exprimer, on la sent et on la vit”¹⁸² (Bergson, 1960: 4).

Outros autores, porém, aceitam o papel da linguagem na filosofia, embora admitam a necessidade de se proceder a correções linguísticas no domínio da utilização da linguagem na filosofia. Dentre estes, alguns filósofos, nomeadamente Derrida (1988) e Austin (1957), admitem o uso da linguagem vulgar no domínio filosófico, perspectiva

¹⁸⁰ “*compreende-se que, por meio do nosso pensamento, se possam extrair conceitos da realidade móvel; mas não existe nenhum meio de reconstituir a mobilidade do real através da fixidez dos conceitos*”. Itálico de Bergson.

¹⁸¹ “substituir a experiência móvel e plena, suscetível de um aprofundamento crescente e, por esse motivo, cheia de revelações, por um extrato fixo, seco, vazio, um sistema de ideias gerais abstratas tiradas dessa experiência ou, melhor, das camadas mais superficiais”.

¹⁸² “Mas essa *durée*, que a ciência elimina, que é difícil de conceber e de exprimeir, sentimo-la e vivemo-la”.

assumida nesta tese, enquanto outros (e.g., Leibniz e Russell) advogam a necessidade de criação de uma linguagem ‘artificial’ para o discurso filosófico.

Derrida (1988), como referi acima, defende que a filosofia se fala numa língua natural e que não existe uma escrita especificamente filosófica, isenta de contaminações. Nesse sentido, a filosofia encontra o seu elemento na língua dita natural, tendo esta um papel importante na tradição filosófica. A língua ou línguas filosóficas constituirão, assim, subconjuntos mais ou menos bem delimitáveis e coerentes das línguas, ou melhor, dos usos das línguas naturais, podendo encontrar-se traduções entre esses subconjuntos de uma língua natural para a outra. Segundo Derrida, os filósofos franceses e alemães podem referir-se a convenções mais ou menos antigas e estáveis para traduzir os usos respetivos de algumas palavras de grande conteúdo filosófico, mas isso levanta problemas que eles não se distinguem do debate filosófico (Derrida, 1988). Embora este autor não defenda a existência de uma correspondência simples entre uma tradição filosófica nacional e uma língua no sentido corrente do termo, defende, no entanto, que uma identidade nacional em filosofia não se constitui fora do elemento da língua (Derrida, 1988), ideia que considero dever ter-se em conta quando se fala de tradução do texto filosófico.

Segundo Derrida (1990a), a diferença das línguas nacionais tem influência nas diferenças filosóficas que não têm a ver apenas com a questão do estilo, mas também com o próprio método e o campo problemático (a título de exemplo, refere a diferença entre as filosofias ditas continentais e as filosofias ditas anglo-saxónicas e, inclusive, dentro da mesma área linguística – inglês e americano). Assim, Derrida (1990a) questiona-se sobre a possibilidade da comunicação filosófica e prossegue afirmando que o domínio de uma cultura sobre outra pode ser exercido através de uma língua filosófica, no sentido mais lato do termo, quando as outras formas de dominação (económico-política) se retiram pois tanto o monolinguismo como o monologismo se ligam ao domínio intelectual do mestre (Derrida, 1990a). Consequentemente, só se pode lutar contra o colonialismo e o domínio da língua ou através da língua, tratando as línguas de modo diferente, jogando com a sua multiplicidade e com a multiplicidade de códigos dentro de cada uma. Este modo de pensar constitui, segundo o autor, um tema político. Derrida está a falar em relação ao colonialismo europeu sobre África, mas creio que este discurso pode aplicar-se ao colonialismo (no sentido que Lane (1997) lhe confere) das LV sobre as LG. Com efeito, segundo Lane (1997), “o colonialismo é o padrão ao qual outras formas de opressão podem ser equiparadas envolvendo, tal como

ele, a subjugação física de um povo enfraquecido, a imposição de uma língua e de costumes estrangeiros, e o controlo da colonização em nome dos objectivos do colonizador” (Lane, 1997: 43). Na continuação do texto, Lane considera semelhantes as visões que os colonizadores têm sobre os povos colonizados e as dos ouvintes sobre os surdos; tal como os colonizadores, os ouvintes consideram que a sua tarefa é “civilizar” (Lane, 1997), isto é, “devolver os surdos à sociedade” (Lane, 1997: 48), o que significa, na perspectiva oralista, pô-los a falar (Poizat, 1996).

Austin (1957), por sua vez, questionou, no campo da filosofia, o caminho seguido pelo positivismo lógico sobre a linguagem e a sua supremacia, fortalecendo, assim, o estudo da linguagem vulgar e questionou os postulados fundamentais da linguística enquanto ciência autónoma. Austin (1957) vai, assim, discutir os problemas criados pelo uso da linguagem para e pela filosofia, pois vai analisar a linguagem a partir das dificuldades que ela coloca à filosofia e não, como o faz a filosofia analítica, que começa por estudar o funcionamento da linguagem ideal com a qual Austin (1957) não se preocupa. O seu interesse pela análise linguística de uma língua não tem a ver com a análise linguística por si, mas com a resolução dos problemas clássicos da filosofia tradicional, questionando, assim, a autonomia da linguística, pois considera que não é possível pensar a linguagem de uma forma compartimentada. Este autor considera que não existe fronteira entre filosofia e linguística. Dentro de uma visão performativa da linguagem, existem circunstâncias em que não só descrevemos a ação como também a praticamos. A cisão sujeito-objeto é, então, insustentável: o performativo não pode ser visto como um objeto linguístico a ser examinado empiricamente (visão que caracteriza a ciência da linguagem descritiva e formal, que assenta precisamente nessa separação eu-não eu). Assim, não é possível conceber o performativo como objeto de uma análise linguística independente de uma conceção do sujeito e Austin (1957) usa o termo ‘performativo’ para designar toda a fala humana. Esta visão performativa implica, desse modo, uma postura pós-moderna sobre a linguagem que rompe com uma visão positivista da linguagem (Ottoni, 2002).

Pelo contrário, Leibniz e Russell defendem a necessidade de criação de uma linguagem artificial capaz de permitir entender a estrutura metafísica da realidade, na medida em que a linguagem vulgar é inadequada para fins filosóficos, devido à sua indefinição, ambiguidade, carácter vago e implícito, dependência do contexto e de ser por natureza propícia a interpretações ilusórias ou equívocas (Alston, 1972).

Wittgenstein (1987b) considera que a maior parte dos problemas da filosofia se deve ao facto de alguns termos fundamentais no trabalho filosófico terem sido mal usados pelos filósofos, que se afastaram do(s) seus(s) uso(s) comum(s), sem os terem substituído por algo inteligível: “116 Quando os filósofos usam uma palavra – «saber», «ser», «objeto», «eu», «proposição», «nome» – e procuram captar a *essência* da coisa, devemos sempre perguntar: na linguagem onde vive, esta palavra é de facto sempre assim usada? Nós reconduzimos as palavras do seu emprego metafísico ao seu emprego quotidiano” (Wittgenstein, 1987b: 259). Assim, “4.111 A Filosofia não é uma das ciências da natureza. A palavra filosofia tem de denotar alguma coisa, que está acima ou abaixo das ciências da natureza, mas não ao lado delas” (Wittgenstein, 1987a: 62).

A filosofia não é uma doutrina mas uma atividade, na medida em que o seu objetivo é a clarificação lógica dos pensamentos, consistindo o trabalho filosófico em fazer elucidacões. Nesse sentido, o resultado da filosofia não se constitui como «proposições filosóficas», mas como o esclarecimento de proposições: “4.112 a Filosofia deve tornar claros e delimitar rigorosamente os pensamentos, que doutro modo são como que turvos e vagos” (Wittgenstein, 1987a: 62-63). Nesse sentido, “109 a Filosofia é um combate contra o embruxamento do intelecto pelos meios da nossa linguagem” (Wittgenstein, 1987b: 257). Em vez de especular sobre a totalidade do mundo e da linguagem, a filosofia deveria apresentar-se como tarefa esclarecer a linguagem e ajudar a formular proposições claras (Wittgenstein, 1987a).

Esta perspetiva tem implicações no que concerne o método. Assim,

“6.53 O método correcto da Filosofia seria o seguinte: só dizer o que pode ser dito, i.e., as proposições das ciências naturais – e portanto sem nada que ver com a filosofia – e depois, quando alguém quisesse dizer algo de metafísico, mostrar-lhe que nas suas proposições existem sinais aos quais não foram dados uma denotação. A esta pessoa o método pareceria ser frustrante – uma vez que não sentiria que lhe estávamos a ensinar Filosofia – mas este seria o único método estritamente correcto” (Wittgenstein, 1987a: 141-142).

O relatório Delors (1996) afirma a importância da disciplina de Filosofia no sentido de permitir passar da simples noção de tolerância ao sentimento de respeito pela diversidade cultural. Mas isso não significa apenas a aquisição do espírito democrático, “Trata-se, fundamentalmente, de ajudar o aluno a entrar na vida com capacidade para

interpretar os factos mais importantes relacionados quer com o seu destino pessoal, quer com o destino colectivo” (Delors, 1996: 60), na medida em que a Filosofia “desenvolve o espírito crítico indispensável ao funcionamento da democracia” (Delors, 1996: 60).

A questão da escrita na tradição filosófica ocidental

“Quando, porém, chegou a ocasião da escrita Teuth comentou: “Este é um ramo do conhecimento, ó rei, que tornará os Egípcios mais sábios e de melhor memória. Está pois descoberto o remédio da memória e da sabedoria”.

Ao que o rei responde: “Engenhosíssimo Teuth, um homem é capaz de criar os fundamentos de uma arte, mas outro deve julgar que parte de dano e de utilidade possui para quantos dela vão fazer uso. Ora tu neste momento, como pai da escrita que és, por lhe queres bem, apontas-lhe efeitos contrários àqueles que ela manifesta. É que essa descoberta provocará nas almas o esquecimento de quanto se aprende, devido à falta de exercício da memória, porque, confiados na escrita, é do exterior, por meio de sinais estranhos, e não de dentro, graças a esforço próprio, que obterão as recordações. Por conseguinte, não descobriste um remédio para a memória, mas para a recordação. Aos estudiosos oferece a aparência da sabedoria e não da verdade, já que recebendo, graças a ti, grande quantidade de conhecimento, sem necessidade de instrução, considerar-se-ão muito sabedores, quando são ignorantes na sua maior parte e, além disso, de trato difícil, por terem a aparência de sábios e não o serem verdadeiramente” (Platão, *Fedro*, 274e-275a-b).

Desde a antiguidade clássica ocidental, a questão da escrita na filosofia interessou os filósofos. Platão, no *Fedro*, considera a escrita uma ameaça externa à importância da memória humana, na medida em que quem adquiriu essa técnica descansa sobre ela e deixa de exercitar a sua memória, tornando-se esquecido: a reminiscência é substituída pela rememoração, como o texto, acima, afirma. Na *Carta VII*, condena a escrita como meio para a procura da verdade: “de mim nada há escrito, nem haverá certamente, sobre semelhantes assuntos. (...) É à força de meditação que se chega a filósofo, que a verdade surge na nossa alma como um raio de luz, aí se desenvolve e nos ilumina” (Platão, 1941: 47).

Por sua vez, também Aristóteles (1985) nega primazia à escrita:

“as palavras faladas são símbolos das afecções de alma, e as palavras escritas são símbolos das palavras faladas. E como a escrita não é igual em toda a parte, também as palavras faladas não são as mesmas em toda a parte, ainda que as afecções de alma de que as palavras são signos primeiros, sejam idênticas, tal como são idênticas as coisas de que as afecções referidas são imagens” (1985: 3-9).

Aristóteles (1985) estabelece aqui duas analogias: entre a fala e o pensamento e entre a fala e a escrita, marcando a tradição ocidental que considera os sons emitidos pela voz os símbolos dos estados da alma e as palavras escritas símbolos desses símbolos, atribuindo, portanto, à escrita um estatuto inferior ao da fala. Com Platão e Aristóteles inicia-se, assim, uma visão da escrita como simples representação da fala, como simples instrumento (Mota, 1997).

Saussure (2005) rejeita o domínio do escrito, tradicionalmente aceite, na abordagem das línguas, advogando a primazia cronológica, ontogenética, filogenética e essencial do oral considerando que a escrita é estranha ao sistema interno da língua, embora aceite a existência de uma tensão entre escrito e oral. Nesse sentido, no capítulo IV, refere: “bien que l’écriture soit en elle même étrangère au système interne, il est impossible de faire abstraction d’un procédé par lequel la langue est sans cesse figurée”¹⁸³ (Saussure, 2005: 44). A palavra escrita remete para o verbal “o código da linguagem escrita prevê regras de combinação entre letras que não são em nada homólogas às da combinação entre fenómenos da palavra verbal” (Eco, 1981: 48-9).

Eco (1981) refere que a escrita alfabética (ou não alfabética) constitui semia substitutiva, na medida em que exprime com leis próprias as leis da palavra pronunciada. Este autor chama a atenção para o facto de, embora os filósofos antigos recearem o poder da escrita (cf. Platão, *Fedro*), criaram a palavra «gramática» a partir do nome da letra escrita (*gramma*). A classificação dos signos falados segundo as regras dos signos escritos dominou durante muito tempo a história da linguística e da filosofia do signo e, em certo sentido, só com a linguística moderna se afirmou explicitamente que a ciência da linguagem se ocupa da linguagem oral (Eco, 1981). No entanto, ao mesmo tempo que distinguia *gramma* de *phoné*, a linguística esquecia que o modo como se escreve influencia o modo como se pensa, ainda que não se atenda ao modo como se pronuncia (Eco, 1981). Este autor refere que, segundo alguns investigadores, a

¹⁸³ “ainda que a escrita seja em si mesma estranha ao sistema interno da língua, é impossível ignorar um procedimento por meio do qual a língua é constantemente figurada”.

razão para pensarmos numa determinada ordem espacial reside no facto de transcrevermos o pensamento nessa ordem espacial. Apresenta como exemplo o investigador israelita que ao discutir o problema da linearidade e da sucessão temporal no pensamento e no signo movia o dedo da direita para a esquerda, pois, como israelita, pensava em hebraico e via a sucessão abstrata das ideias segundo a mesma ordem pela qual as dispunha e lia os signos correspondentes no papel. Esse mesmo investigador perguntava como teria pensado a sucessão temporal uma pessoa habituada à escrita bustrofédica (ou aratriforme) em que uma linha é feita da esquerda para a direita e a seguinte, da direita para a esquerda (Eco, 1981). McLuhan (1969) chama a atenção para o facto de, embora a nossa civilização ser dominada pelo modelo linear da escrita tipográfica, estão a surgir atualmente novas formas de sensibilidade e pensamento, porque muitos signos (eletrónicos, visuais) não nos chegam de modo linear. E interroga-se “what will be the new configurations of mechanisms and of literacy as these older forms of perception and judgement are interpenetrated by the new electric age?”¹⁸⁴ (MacLuhan, 1969: 330), já que, segundo este autor, a introdução de novos meios de comunicação em qualquer sociedade implica múltiplas transformações.

Saussure (2005), tal como Platão e Aristóteles já haviam feito, excluiu a escrita do campo da linguística, considerando-a um fenómeno de representação exterior inútil e perigoso. Para este autor, língua e escrita são dois sistemas distintos, sendo a única razão de ser da escrita representar a língua e “l’object linguistique n’est pas défini par la combinaison du mot écrit et du mot parlé; ce dernier constitue à lui seul cet object”¹⁸⁵ (Saussure, 2005: 45), sendo o vínculo entre a imagem gráfica das palavras e o som meramente superficial e factício. A escrita seria o significante do primeiro significante, como Aristóteles tinha defendido, capaz de representar a voz, cuja primazia se situava na relação direta e natural com o sentido. Para Saussure, a linguística é uma ciência da linguagem como sendo da palavra falada e a escrita é apenas a imagem imóvel de um fenómeno vivo.

Ora, relativamente à surdez, esta defesa do oralismo constitui uma dupla negação: a da sua oralidade própria, a única de que as pessoas Surdas se podem apropriar, que é a LG; esta negação está, por sua vez, ancorada numa negação mais vasta da oralidade na escola (Garcia, 2010). Segundo esta autora, trata-se da mesma lógica de negação do que

¹⁸⁴ “quais serão as novas configurações de mecanismos e de literacia à medida em que estas velhas formas de perceção e juízo são interpenetradas pela nova era elétrica?”.

¹⁸⁵ “o objecto linguístico não se define pela combinação da palavra escrita e da palavra falada; esta última constitui por si só esse objecto”.

é a oralidade de uma língua, que faz reduzir o oral-vocal apenas à materialidade articulatória, faz banir o recurso à LG como verdadeira língua da oralidade, língua de trabalho, língua das interações, ou só consegue vê-la de maneira pontual e instrumentalizada, através do filtro da concepção signo-palavra que fundamenta o *français signé* (Garcia, 2010).

Em entrevista com Julia Kristeva, Derrida (1973) considera, que esta perspectiva saussuriana segundo a qual a escrita representa a língua, está limitada à escrita fonético-alfabética, a única que Saussure estuda. Com efeito, prossegue Derrida (1973), a escrita alfabética parece ter essa característica de representar a palavra e, ao mesmo tempo, de desaparecer perante ela. Na verdade, não existe escrita puramente fonética devido à necessidade de espaçamento entre os signos, de pontuação, dos intervalos, das diferenças indispensáveis ao funcionamento dos grafemas, etc. pelo que o fonologismo é mais o resultado da representação, da experiência ética da prática do alfabeto do que dessa prática: “l’écriture *devrait* s’effacer devant la plénitude d’une parole vive, parfaitement représentée dans la transparence de sa notation, immédiatement présente au sujet qui la parle et à celui qui en reçoit le sens, le contenu, la valeur”¹⁸⁶ (Derrida, 1973: 36-37).

Quando Derrida (2006b) afirmou que o primado dado à fala e à escrita fonética, na linguagem, não constitui um atributo natural, mas antes, um preconceito, criticando, desse modo, o fonocentrismo, que considera uma forma de etnocentrismo, estava, ainda que sem o suspeitar, a abrir as portas da filosofia às pessoas Surdas, pois se o primado da fala e da escrita fonética não é um atributo natural, então o gesto pode ser outra via para a linguagem, ainda que o autor não partilhe a posição heideggeriana de que ‘a voz do ser’ “est silencieuse, muette, insonore, sans mot, originellement *a-phone*”¹⁸⁷ (Derrida, 2006b: 36). Ora, ao longo da tradição filosófica ocidental houve sempre uma identificação do *logos* com a fala. Derrida pretende desconstruir o logocentrismo e, para isso, parte da noção de representação. Derrida considera que, tanto no domínio da filosofia como no das ciências da linguagem, vem sendo atribuído à escrita o lugar de representação da linguagem oral, que é um lugar subalterno. Para desconstruir essa relação de subalternidade, lança mão do conceito Saussuriano de ‘língua’. Mais abrangente do que a escrita, no sentido corrente do termo, a ‘escritura’ excede a

¹⁸⁶ “a escrita *deveria* apagar-se perante a plenitude de uma fala viva, perfeitamente representada na transparência da sua notação, imediatamente presente ao sujeito que a fala e a quem que recebe o seu sentido, o conteúdo e o valor”.

¹⁸⁷ “é silenciosa, muda, insonora, sem palavra, originariamente *a-fona*”

linguagem. Assim, a gramatologia é a ciência que permite pensar as possibilidades de se fazer ciência, o que inclui a crítica ao logocentrismo. Para Derrida, as representações sobre a realidade exterior não são uma cópia imagética de algo entendido como o real em si. A realidade não pode ser confundida com o real.

Na mesma entrevista com Julia Kristeva, acima referida, Derrida afirma: “(...) si l’on cesse de se limiter au modèle de l’écriture phonétique, que nous ne privilégions que par ethnocentrisme, et si nous tirons aussi les conséquences du fait qu’il n’y a pas d’écriture purement phonétique, toute la logique phonologiste ou logocentriste devient problématique”¹⁸⁸ (Derrida, 1973: 37).

Derrida (2006b) apoia-se na sua interpretação do pensamento de Freud e Saussure para proceder à desconstrução do pensamento ocidental que qualifica de logofonocêntrico; este autor critica o logocentrismo a partir da noção de representação, mostrando que, tradicionalmente, tem sido atribuído à escrita o papel de representação da linguagem oral e abrindo portas, ainda que indiretamente, à legitimação de uma filosofia em LG, como já referi.

Segundo Espig (2006),

“o núcleo constituinte do filosofar como tarefa organiza-se em torno da actividade do *pensar*. De dentro do real – e como ingrediente dele –, pensamos, recortando na totalidade de vida em que latejam focos e objetos de interesse, demandando inteligibilidade e saber, antecipando possibilidades e computando estratégias, operando em seu processamento, apontando a uma apropriação reflectida da concreção dinâmica do ser” (Espig, 2006: 51).

Ainda segundo a mesma autora, “o que importa sublinhar e promover, do ponto de vista filosófico, é, assim, a imprescindível entrada daquilo que a escrita registra no circuito vivo (crítico e dialogante) do pensar” (Espig, 2006: 53); e “(...) a escrita é, na verdade, um momento (decerto historicamente determinado) da própria materialização do pensar” (Espig, 2006: 53).

No entanto, apesar da rejeição da escrita iniciada com Platão, a escrita esteve, de facto, sempre ligada à história da filosofia, pois até o pensamento dos filósofos que nada escreveram chegou até nós através dela.

¹⁸⁸ “(...) se deixarmos de nos limitar ao modelo de escrita fonética, que privilegiamos por etnocentrismo, e se tirarmos também as consequências do facto de que não existe escrita puramente fonética (...), toda a lógica fonologista ou logocentrista se torna problemática”.

Como equacionar esta questão problemática entre língua e filosofia no contexto das línguas gestuais? As LG são tradicionalmente línguas sem escrita, apesar de existirem algumas experiências no sentido de as tornar línguas escritas, como já referi. O Programa de LGP para o ensino secundário assume essa ausência de escrita em relação à LGP, ao mesmo tempo de sugere alternativas: “na medida em que as línguas gestuais não têm formas escritas diretas que possam facilmente ser utilizadas pelos alunos Surdos, é estimulado o uso do vídeo como forma de registo e, a este nível, a tomada de notas. Os sistemas de escrita existentes, embora sejam sobretudo utilizados para investigação, já são estudados no ensino secundário, nesta disciplina” (Programa de LGP. Secundário s/d: 23).

Garcia (2010) considera que o vídeo-LG desempenha parte das funções sociais e cognitivas da escrita. Com efeito, o vídeo possui algumas características da escrita como a inscrição num suporte fixo, a possibilidade de deslocação e descontextualização; possui, ainda, condições de produção/receção que são próprias da escrita, tais como a possibilidade de preparar, apagar os vestígios do trabalho de elaboração, ausência de *feedback* e separação dos contextos de produção e de receção. Tal como a escrita, também o vídeo permite preservar e arquivar, refletir sobre a língua, voltar atrás, apagar, avaliar, auto-corrigir. Pode também permitir o desenvolvimento da língua, não só a nível gramatical como lexical, ao permitir fixar e difundir discursos considerados como referência, construir dicionários e gramáticas, registar e difundir neologismos e difundir saberes (Garcia, 2010). É precisamente baseada nestas potencialidades do vídeo que esta autora considera a possibilidade de emergência de um novo género de escrita linguística diferente (cujas normas ainda terão de ser criadas), que resulte do encontro das LG com estas novas tecnologias (Garcia, 2010).

Na mesma linha de pensamento, Patrick Gach, na conferência proferida na EHESS, Paris (7 de março de 2011), distingue oral de vocal, defendendo que é correto falar de oralidade em relação à LG na medida em que oral é diferente de escrito e “la LS se transmet de main à l’œil”¹⁸⁹; passar a escrito, transcrever a LG é uma tarefa complexa e difícil, na medida em que a LG é uma língua com quatro dimensões. Patrick Gach (2011) resume a distinção entre oral e escrito, considerando que, na oralidade, existe uma situação espaço-temporal partilhada; a comunicação é feita em situação e é imediata, existindo apenas um pequeno desfasamento entre a emissão e a receção,

¹⁸⁹ “a LG transmite-se das mãos para os olhos”.

podendo, também, ocorrer correções ao que é dito. Pelo contrário, na escrita, a situação espaço-temporal não é partilhada e a comunicação é diferida. Além disso, a escrita é bidimensional e não tem correções. Gach (2011) considera que o vídeo-LG é um equivalente da escrita, é como a escrita para uma LV. O vídeo-LG apresenta vantagens (visualidade conservada, restituição intacta daquilo que tem a ver com a prosódia) como nenhum sistema de escrita, conhecido, o pode fazer.

Garcia (2010) defende que o vídeo-LG pode desempenhar (e já desempenha) relativamente à LSF uma boa parte das funções sociais e cognitivas da escrita, como referi anteriormente. No entanto, a autora admite que quaisquer que sejam as possibilidades atuais e futuras do seu tratamento e da sua manipulação não é capaz de satisfazer todas as funcionalidades Garcia (2010).

Uma visão de filosofia – conhecimento e atividade

A minha visão de filosofia acolhe as críticas de Heidegger (2000) à filosofia que pretende justificar a sua existência frente às ciências elevando-se à categoria de ciência com medo de perder prestígio e valor se não for considerada uma ciência. Ora, essa tendência equivale ao abandono da essência do pensar (Heidegger, 2000).

Além disso, aceito a ideia que «filosofia» designa pelo menos duas coisas, segundo Derrida (1990c): tradição e pensamento. Com efeito, existe por um lado uma tradição de textos, de questões, de disciplinas filosóficas. A este respeito, a filosofia não depende nem das ciências exatas, nem das ciências sociais cuja cientificidade do objeto constitui questão para a filosofia. Embora com elas se relacione, a filosofia é diferente da ciência, da técnica e da cultura. Por outro lado, filosofia associa-se a todo o «pensamento» que não se deixa determinar por programas técnico-científicos ou culturais interrogando-os e perturbando-os sem, todavia, se lhes opor. Para Derrida (1990c), a sua proposta de «desconstrução» não se limita, porém, a ser uma dessas operações «críticas». Segundo ele próprio afirma, o que lhe interessa na desconstrução é o pensamento afirmativo que não é nem técnico-científico, nem cultural, nem sequer totalmente filosófico, pelo que mantém uma afinidade com a filosofia.

Numa longa resposta oral em entrevista recolhida por R-P. D. e gravada em junho de 1992, Derrida afirma que, por desconstrução, não deve entender-se apenas destruição ou dissolução, mas análise das “structures sédimentées qui forment l’élément discursif, la discursivité philosophique dans lequel nous pensons. Cela passe par la langue, par la culture occidentale, par l’ensemble de ce qui définit notre appartenance à cette histoire

de la philosophie”¹⁹⁰ (Derrida, 2004: III). Aliás, o valor de «crítica» é apenas uma das possibilidades filosóficas, pois a filosofia possui, também, segundo o mesmo autor, a sua história e a sua genealogia.

Kant distingue filosofia do ato de filosofar, considerando que o ato de filosofar é composto por passos conscientes na análise e crítica dos sistemas filosóficos, exercitando o talento da razão, investigando os seus princípios em tentativas filosóficas já existentes. Para Kant (1985), a razão pura é autónoma na interpretação das suas produções, pois “pode-se apenas aprender a filosofar, isto é, a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais em certas tentativas que se apresentam, mas sempre com a reserva do direito que a razão tem de procurar esses próprios princípios nas suas fontes e confirmá-los ou rejeitá-los” (Kant, 1985: 661). Para Kant (1985), a filosofia é um pensar construído e não aceito: “(...) aquele que aprendeu *especificamente* um sistema de filosofia, por exemplo o de Wolff (...) não tem senão um conhecimento *histórico* completo da filosofia wolffiana” (Kant, 1985: 659). Nesse sentido, segundo o autor, “um conhecimento pode assim ser objectivamente filosófico e, contudo, subjectivamente, histórico, como é o que acontece com a maior parte dos discípulos e com todos aqueles que não veem nunca mais longe do que a escola e ficam toda a vida discípulos” (Kant, 1985: 660). Com efeito, prossegue o autor, “entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita a razão, apenas se pode, no máximo, aprender a *filosofar*” (Kant, 1985: 660). Na *Lógica* (2009), Kant conclui que dessa diferença entre os “conhecimentos *objectiva* e *subjectivamente* racionais” se depreende que “sob certo aspecto, se poderia aprender filosofia, sem se conseguir filosofar. Portanto, quem pretender tornar-se verdadeiramente filósofo deve exercitar-se a fazer da sua razão um uso livre, não apenas imitativo e, por assim dizer, mecânico” (Kant, 2009: 28). O filosofar define-se, então, como um pensar autónomo, como, segundo a expressão de Kant a respeito do iluminismo, uma “saída da menoridade” (Kant, 2002).

A filosofia, por outro lado, é descrita por Kant numa pluralidade de sentidos. Assim, na *Crítica da Razão Pura* (1985), atribui-lhe dois sentidos: crítica e arquitética. Por um lado, considera que a tarefa da filosofia é crítica, no sentido em que compete à filosofia

¹⁹⁰ “estruturas sedimentadas que formam o elemento discursivo, a discursividade filosófica dentro da qual pensamos. Isso passa pela língua, pela cultura ocidental, pelo conjunto daquilo que define a nossa pertença a esta história da filosofia”.

o exame das condições e limites do conhecimento; ela é legisladora da razão humana, constituindo um tribunal para a razão que lhe analisa os princípios quer ao nível formal quer ao nível dos conteúdos. Por outro lado, a tarefa da filosofia é arquitectónica, pois visa construir um sistema com os princípios puros do entendimento e, nesse sentido, é ensinável (Kant, 1985). Na *Lógica*, (2009), Kant distingue entre uma filosofia escolar (*Schulbegriff*) e uma filosofia em sentido geral (*Weltbegriff*). A filosofia escolar, a que Kant chama doutrina da habilidade (*Lehre der Geschicklichkeit*), é vista como um sistema de conceitos elaborado dedutivamente. Trata-se de uma dimensão teórica onde se parte de conceitos para chegar a outros conceitos, sendo o seu objectivo puramente formal. A filosofia em sentido geral – sabedoria – é dotada de uma conotação prática (em sentido kantiano), em que o ser humano se coloca como o centro de todas as interrogações: que posso saber?, que devo fazer?, que me é permitido esperar?, o que é o homem? (Kant, 1985).

Segundo Kant, filosofia e história da filosofia não se confundem, embora estejam interligadas, visto que o exercício da razão deve ser feito sobre os sistemas filosóficos. Porém, o autor coloca o filosofar em primeiro lugar, na medida em que o papel do pensamento dos filósofos é apenas propedêutico.

Grácio (1998) considera, também, a filosofia “essencialmente ligada a uma atitude crítica” que “não pode fundar-se seja no recurso à autoridade que põe fim às discussões, seja na pretensão do filósofo a ser um iluminado ou um eleito a quem a luz da verdade guia as palavras e confere um fundamento profético” (Grácio, 1998: 96).

Assim, a filosofia não é posse da verdade, mas trabalho argumentativo em que “o filósofo não é aquele que *impõe* as suas ideias aos outros, mas o que *propõe* teses ao assentimento de um auditório”¹⁹¹ (Grácio, 1998: 97).

Rudisill (2011) considera benéfica, mas insuficiente, uma educação filosófica que inclua o conhecimento da história da filosofia, do pensamento dos diferentes filósofos e respetivos argumentos, bem como do léxico filosófico. No entanto, os benefícios dessa educação só se manifestam quando as/os estudantes forem capazes de filosofar: a aquisição de conhecimentos é apenas “a part of becoming a philosopher”¹⁹² (Rudisill, 2011: 241). É preciso, segundo o autor, começar por ler e interpretar textos filosóficos e isso é já estar a caminho de se tornar filósofo.

¹⁹¹ Itálico do autor.

¹⁹² “uma parte de se tornar filósofo”.

Tendo como pressuposto uma perspectiva da filosofia como crítica, a UNESCO tem vindo a defender uma visão da filosofia como «une école de la liberté»¹⁹³ (Stratégie Intersectorielle de l'UNESCO Concernant la Philosophie, 2005), considerando-a um verdadeiro exercício da liberdade que desempenha um papel crucial no desenvolvimento do pensamento livre e na reflexão sobre a realidade envolvente (Stratégie Intersectorielle Concernant la Philosophie, UNESCO, 2006).

Hegel (1816) contesta a ideia de que a «edificação» seja algo que se deva esperar da filosofia, pois, segundo ele, [a filosofia] “no debe ser nunca *edificante*, ni siquiera cuando se la expone a la juventud”¹⁹⁴ (Hegel, 1816: 86). Pelo contrário, “el cometido de la filosofía debe consistir en justificar ante la inteligencia la realidad sustancial, en captarla y comprenderla mediante pensamientos determinados y de esta manera preservarla de desviaciones confusas”¹⁹⁵ (Hegel, 1816: 86-87). Nessa linha de pensamento, a UNESCO reconhece a «capacidade de rebelião» como um elemento essencial na formação intelectual da juventude, pois “un citoyen obéissant sera un bon citoyen, mais il risque aussi d'être un citoyen manipulable et susceptible d'adhérer, un jour, à d'autres chapelles que celle à laquelle il a été formé”¹⁹⁶ (UNESCO, 2007: 48). Nesse sentido, “la philosophie ne peut devenir le vecteur d'une formation axée sur l'apprentissage d'un corpus de valeurs. Elle doit rester au contraire un enseignement ouvert et visant à la formation de l'esprit critique – à la critique des savoirs plutôt qu'à leur absorption passive”¹⁹⁷ (UNESCO, 2007: 53).

Existem boas razões para defender a importância incontestável que o ensino da filosofia pode, e deve, ter na “formation d'une citoyenneté autonome et critique”¹⁹⁸ (UNESCO, 2007: 63) sem, no entanto, se defender que sem filosofia não existe pensamento crítico e como se a filosofia não pudesse também ela ser dogmática.

De acordo com este documento, a função essencial da filosofia está, sobretudo, na crítica dos saberes e dos sistemas de valores, sem esquecer, no entanto, que, paralelamente à aprendizagem de estruturas críticas, a filosofia assenta num *corpus* de

¹⁹³ “uma escola da liberdade”.

¹⁹⁴ “nunca deve ser edificante nem sequer quando é exposta à juventude” (Hegel, 1816: 86).

¹⁹⁵ “o conteúdo da filosofia deve consistir em justificar de um modo inteligível a realidade substancial, captá-la e compreendê-la mediante pensamentos determinados e, desse modo, preservá-la de desvios confusos” (Hegel, 1816: 86-87).

¹⁹⁶ “um cidadão obediente poderá ser um bom cidadão mas arrisca-se também a ser um cidadão manipulável e suscetível de aderir, um dia, a outras capelas diferentes daquela em que foi formado”.

¹⁹⁷ “a filosofia não pode tornar-se o vetor de uma formação centrada na aprendizagem de um corpo de valores. Deve permanecer, pelo contrário, um ensino aberto e que visa a formação do espírito crítico – a crítica de saberes mais do que a sua absorção passiva”.

¹⁹⁸ “formação de uma cidadania autónoma e crítica”.

conhecimentos, pelo que a filosofia conjuga um aspeto formal com conteúdos. Assim, “cet apprentissage – qui est surtout celui d’une capacité de critiquer une culture, sa culture – fait de la philosophie un puissant outil de formation et de transformation de la personnalité”¹⁹⁹ (UNESCO, 2007: 93), residindo a sua força cognitiva e cultural na desconstrução crítica de sistemas de crenças e de valores, que ela ensina UNESCO, 2007).

Filosofia e metáfora. A metáfora na filosofia

“Ya-t-il de la métaphore dans le texte philosophique? sous quelle forme? jusqu’à quel point? est-ce essentiel? accidentel?”²⁰⁰ interroga-se Derrida (1972b: 249) para responder de seguida “la métaphore semble engager en sa totalité l’usage de la langue philosophique, rien de moins que l’usage de la langue dite naturelle *dans* le discours philosophique, voire de la langue naturelle *comme* langue philosophique”²⁰¹ (Derrida, 1972b: 249).

O problema central parece, pois, ser o de saber “se a metáfora é uma modalidade expressiva que tem *também* valor cognoscitivo (ou que o tem *eminentemente*)” (Eco, 1991: 143).

O questionamento filosófico da metáfora começou na Antiguidade clássica, com Aristóteles (*Poética*, capítulo XXI e *Retórica*, livro III, caps. 4 e 10). Segundo Aristóteles, “a metáfora consiste no transportar para uma coisa o nome de outra, ou do género ou para a espécie, ou da espécie para o género, ou da espécie de uma para a espécie de outra, ou por analogia” (Aristóteles, *Poética*, 1457b6, p.134).

Assim, de acordo com Aristóteles, a metáfora é o movimento (*phora*) do pensamento a partir de uma unidade-base que é a palavra (*onoma*): metáfora é algo que acontece ao nome (ela é o seu deslocamento: aplica-se a toda a transposição ou transferência para um nome dito «estrangeiro»). Com esse afastamento, com essa “atribuição aberrante” a metáfora desarruma toda uma rede, ela irrompe numa ordem já constituída e transgride-a, por exemplo, dando ao género o nome da espécie. É por isso que a metáfora não se reduz a um simples tropo com valor ornamental e pressupõe uma conceção referencialista da língua (Frétigné, 2008).

¹⁹⁹ “essa aprendizagem – que é sobretudo a aprendizagem de uma capacidade de criticar uma cultura, a sua cultura – faz da filosofia um poderoso instrumento de formação e de transformação da personalidade”.

²⁰⁰ “Existe metáfora no texto filosófico? sob que forma? até que ponto? é accidental? essencial?”.

²⁰¹ “a metáfora parece comprometer o uso da língua filosófica na sua totalidade, nada menos do que o uso da língua dita natural *no* discurso filosófico na verdade da língua natural *como* língua filosófica”.

Em grego, metáfora (a palavra *metaphorá* resulta da junção de *meta* – “sobre” – e *pherein* – “transporte”) sugere “transporte”, “transferência”.

Na metáfora está sempre implícita uma associação, uma comparação entre duas realidades sem que essa comparação esteja, no entanto, explícita. Com efeito, a metáfora transfigura o sentido das palavras obrigando a uma tradução por parte do leitor para encontrar o referente. Na metáfora pura só existe o termo metafórico sem a presença do termo real: o leitor tem de decodificar as possibilidades por meio de associações da sua autoria.

Segundo Vereza (2010), não se pode, porém, considerar que Aristóteles alguma vez tenha conceptualizado explicitamente uma teoria da metáfora, pois só a subclassificação de metáfora como transporte de espécie para espécie poderá ser vista como uma transferência metafórica. Com efeito, no caso do transporte do género para a espécie estaremos perante uma metonímia, no caso do transporte da espécie para o género, perante uma hiperonímia e no caso da analogia envolvendo quatro elementos trata-se de analogia. Assim, o autor conclui que “a visão tradicional da linguagem não é aristotélica” (Vereza, 2010: 203-4), na medida em que da retórica desenvolvida por Aristóteles apenas foi valorizada a *elocutio*, enquanto que a *inventio* e a *dispositio* foram gradualmente esquecidas. Esta retórica dos tropos reduz a metáfora ao seu uso linguístico e decorativo, como «figura» apenas.

O problema da exatidão dos nomes, que se prende com questões da gnosiologia e da ontologia, provocou grande interesse na filosofia grega do século IV a. C, porque estava ligado ao de saber como é que se pode conhecer a infinitude daquilo que existe, uma vez que a língua possui um número limitado de signos e, por isso, não se pode aplicar à infinitude dos entes. No *Crátilo*, como referi anteriormente, Platão opõe a tese defendida por Hermógenes – a justeza dos nomes é determinada por convenção, porque “nenhum objecto vai alguma vez buscar o seu nome à natureza, pelo contrário, vai buscá-lo ao uso e ao costume daqueles que o empregam e criaram o hábito” (*Crátilo*, 385 a) – à tese, defendida por Crátilo, segundo a qual, a cada coisa pertence um nome natural e apropriado, dado por um legislador original que teria tido uma intuição total da natureza da coisa em si; os nomes são justos porque são imagens perfeitas das coisas, os nomes são justos por natureza. A oposição não é resolvida, o diálogo acaba no indecível, embora Platão defenda que, quando se consegue pensar algo que ainda não foi pensado, logo nomeado, procura-se na língua corrente de que modo designar esse *eidos*.

Perante a mesma situação (inexistência de nome), Aristóteles propõe que se façam metáforas: a metáfora é, então, um tropo que surge devido à necessidade de preencher falhas na língua incapaz de dizer certas ideias e «metaforizar» bem consiste em operar *bem esse transporte (méta-phora) do nome, mas não existe método para fazer boas metáforas, não se aprende a ver bem o semelhante*.

“Não existe regra para inventar bem. O que é mais importante é ser exímio nas metáforas [...] porque fazer bem as metáforas é perceber bem as semelhanças» a aptidão para «metaforizar» é, aliás, um indício de «dons naturais» que não podem ser ensinados. Existirá, portanto, um «metafórico natural», como existe um filósofo natural, uma «natureza feliz» que tornaria uma pessoa apta a fazer metáforas, isto é, capaz de perceber semelhanças que nem sempre foram anteriormente percebidas” (Aristóteles, 1998a, 1457b6).

Para que se possa falar de afastamento é preciso, primeiro, que o uso da palavra seja considerado como próprio. Ora, uma palavra pertence a uma coisa como própria ou trata-se de um uso comum? (Frétygné, 2008). Para Aristóteles (1998a) o uso metafórico de uma palavra (que eleva a linguagem acima do vulgar e do uso comum) opõe-se ao seu uso literal, entendendo literal no sentido de «usual», de que cada um de nós se serve e não de «próprio» (que lhe confere clareza), enquadrando-se na tese defendida no *Crátilo*, por Hermógenes, segundo a qual a justeza dos nomes é determinada por convenção. A metáfora distingue-se da comparação devido à ausência de termo de comparação explícito.

Tradicionalmente, os investigadores consideravam que más metáforas violavam as regras gramaticais e, por isso, consideravam-nas estruturas linguísticas desviantes, que não representavam a verdadeira realidade, por isso “(...) metaphors were falsehoods that only added misleading little frills to the real purpose of our language” e “people sought the «truth», and metaphors were thought to lead them away from that goal”²⁰² (Wilcox, 2000: 1).

Desse modo, o objetivismo, ao defender a existência da verdade absoluta, admitia uma correspondência objetiva entre os símbolos abstratos e o mundo real. Os objetos possuíam propriedades identificáveis de acordo com as categorias inflexíveis a que

²⁰² “as metáforas são falsidades que apenas acrescentam pequenos enfeites enganadores à verdadeira finalidade da nossa língua. As pessoas procuram a ‘verdade’ e as metáforas foram pensadas para as conduzir desse propósito”.

esses objetos pertencem (Wilcox, 2000). Assim, as metáforas (figuras de estilo) eram literalmente falsas. De acordo com esta perspectiva, o significado baseava-se na verdade da frase. No entanto, segundo Johnson (1987), não é possível compreender a lógica do *locator* (localizador) sem compreender a estrutura irredutivelmente metafórica que a sustém.

Na visão tradicional, a metáfora restringe-se ao domínio da linguagem, pois a metáfora é uma figura da linguagem, “o seu *locus* é a linguagem”. A metáfora é, assim, um recurso da linguagem e fica adstrita ao discurso poético ou retórico, considerados usos não “sérios” da linguagem (Platão sobre a poesia e a retórica).

Com a teoria da *conceptual metaphor* de Lakoff, porém, o *locus* da metáfora transfere-se da linguagem para o pensamento: “metaphors have entailments through which they highlight and make coherent certain aspects of our experience. A given metaphore may be the only way to highlight and coherently organize exactly those aspects of our experience”²⁰³ (Lakoff & Johnson, 2003: 156). Além disso, podem criar realidades (especialmente realidades sociais) e, desse modo, serem um guia para futuras ações. Nesse sentido, as metáforas são concetuais por natureza, estão entre os nossos principais veículos de compreensão e desempenham um papel central na construção da realidade política e social (Lakoff & Johnson, 2003).

Embora tradicionalmente os filósofos tenham defendido que as metáforas não afirmam diretamente verdades, Lakoff & Johnson, (2003) defendem que em virtude da não existência de verdade objetiva, absoluta e incondicional, a metáfora já não é uma figura do discurso, mas um modo de pensamento (Vereza, 2010); os processos do pensamento humano são metafóricos. O conceito de «metáfora concetual», introduzido por Lakoff & Johnson veio dar à metáfora um novo estatuto. Embora a maior parte das pessoas considere a metáfora “a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish – a matter of extraordinary rather than ordinary language”²⁰⁴ (Lakoff & Johnson, 1980: 453) e a considere uma questão de palavras apenas, estes autores defendem que a metáfora existe na vida quotidiana estando presente na ação e não apenas na língua: “our ordinary conceptual system, in terms of which we both think and act, is

²⁰³ “as metáforas possuem ligações através das quais realçam e tornam coerentes alguns aspectos da nossa experiência. Uma dada metáfora pode ser o único modo de realçar e organizar, coerentemente, precisamente esses aspectos da nossa experiência

²⁰⁴ “um dispositivo da imaginação poética e do floreado retórico – uma questão de língua extraordinária mais do que língua vulgar”.

fundamentally metaphorical in nature”²⁰⁵ (Lakoff & Johnson, 1980: 454). A metáfora é vista como uma figura do pensamento que surge no contexto da cognição e é responsável por essa mesma cognição. Assim, “dessa forma, a metáfora não seria apenas «uma maneira de falar», mas sim de pensar (ou até mesmo de «ver») o real de uma determinada forma e não de outra” (Vereza, 2010: 204). De acordo com a teoria da metáfora concetual, a metáfora como «figura do pensamento», faz parte da linguagem vulgar e é um recurso fundamentalmente cognitivo e não um recurso linguístico próprio da poética ou da retórica. Atualmente, segundo Vereza (2010), o *locus* da metáfora é o discurso, entendido como espaço de encontro entre conceitos sociocognitivos e linguísticos para a criação de sentidos. Deste modo, a metáfora é de natureza linguística e, simultaneamente, cognitiva. Assim, a metáfora conceptual faz parte de um «inconsciente cognitivo coletivo», mantendo uma relação de determinação mútua com a cultura e com a língua” (Vereza, 2010: 205).

Embora durante muito tempo os filósofos tenham visto na metáfora o aspeto de falsear a verdade, por menos verdadeiras que as metáforas possam ser, segundo Wilcox (2000), elas têm a intenção de clarificar e não de enganar.

O discurso filosófico serve-se da metáfora “com vista a buscar significações pertinentes para novos aspectos da realidade por ação da inovação semântica numa tentativa de responder à questão fundante da filosofia: O que é o ser?” (Oliveira, 2009: 42). A metáfora interessará, então, não como ornamento, mas como meio de conhecimento *aditivo* e não *substitutivo*, o que não significa, no entanto, que considerar a metáfora como cognoscitiva, seja estudá-la em termos de condições de verdade (Eco, 1991).

Segundo Aristóteles, a função da metáfora é instruir, por meio de uma aproximação, entre coisas que parecem afastadas. Só existe metaforização se existir aproximação de realidades heterogêneas; a semelhança une, não entidades que são reconhecidas como homogêneas, que pertencem ao mesmo género ontológico, mas entidades que pertencem a dois géneros heterogêneos. A metáfora «faz imagem», «coloca sob os olhos», diz Aristóteles; esse efeito icónico da metáfora permite compreender como é que se lhe pôde dar um efeito heurístico.

A partir de Aristóteles, a metáfora ficou ligada à poética e à retórica não ao nível do discurso mas ao nível do segmento do discurso, o nome (*onoma*) (Ricoeur, 1983), na medida em que a metáfora é algo que acontece ao nome e é definida em termos de

²⁰⁵ “O nosso sistema conceptual, com o qual pensamos e agimos, é fundamentalmente metafórico por natureza”.

movimento: a epífora de uma palavra é descrita como uma espécie de deslocamento de... para... .

Embora o uso da metáfora na filosofia levante algumas questões (o que é que o enunciado metafórico diz sobre a realidade?), o seu uso na filosofia é um dado e as suas possibilidades parecem não ser de desprezar. A filosofia usa a metáfora quando ela lhe permite “produire un sens nouveau et de susciter l’étonnement grâce aux rapprochements insolites qu’elle promeut”²⁰⁶ (Frétigné, 2008). Assim, a metáfora teria uma função mais heurística do que poética ou retórica, mas, pergunta-se Frétigné, a que verdade pode ela aspirar? De acordo com uma conceção cartesiana da filosofia como procura da verdade mediante ideias claras e distintas, a metáfora é perigosa e o seu uso deverá submeter-se à denúncia das metáforas constitutivas dos conceitos.

A metáfora não explica, não demonstra, dá a ver, mostra, obriga a ver, vai direta à ideia, dispensando o «como se» e o «tal como» e, ao mesmo tempo, abre para novos sentidos, oferecendo perspectivas insuspeitadas (Frétigné, 2008).

Assim, a metáfora, melhor do que o termo abstrato, sugere aquilo que não conseguimos exprimir e pode, assim, dar-nos uma visão directa. A metáfora tem o poder de produzir um discurso sobre o ser, discurso que é inesgotável se, como diz Aristóteles, o ser se diz em vários sentidos.

Segundo Verhaegen (1994), a metáfora não se limita a constatar uma semelhança , mas produz antes relações de similitude: a metáfora constrói imagens. Assim a metáfora é um ícone e, como tal, dá-se a perceber como qualquer imagem.

Ainda segundo Verhaegen (1994), a metáfora, ao sublinhar os traços eventualmente comuns de dois universos diferentes, relaciona-os dinâmica e diagramaticamente. Nesse sentido, poder-se-ia dizer que a metáfora tem uma natureza convencional na medida em que depende de associações providenciadas pela cultura.

Eco (1990), em *Os Limites da Interpretação*, defendeu que os estudos modernos sobre a metáfora se caracterizam na valorização da relação entre metáfora e descoberta científica e não entre metáfora e poesia. Isso deve-se, talvez, ao poder heurístico que se lhe atribui (Verhaegen, 1994). Por esse motivo, embora se costume considerar a metáfora como fenómeno eminentemente poético e estético viu-se (Lakoff & Johnson, 1980; Eco, 1990) que uma atividade metafórica está presente tanto no pensamento científico como na linguagem quotidiana.

²⁰⁶ “produzir um novo sentido e suscitar o espanto graças às aproximações insólitas que promove”.

Além disso, “a metáfora não constitui uma relação de semelhança entre os referentes mas sim de identidade sémica entre os conteúdos das expressões e só mediatamente pode dizer respeito ao modo como consideramos os referentes” (Eco, 1990: 162). Por conseguinte, embora a metáfora surja como um fenómeno lexical, ela não depende apenas do léxico, pelo que algumas metáforas, que podem funcionar num dado universo cultural e intertextual, são inconcebíveis num universo diferente (Eco, 1990). Desse modo, o carácter desviante da metáfora relaciona-se mais com a sua história sociolinguística (génese e possível reinterpretação) do que com a sua estrutura semiótica (Eco, 1990).

O discurso filosófico vai buscar à metáfora novas dimensões ontológicas: a metáfora é, segundo Ricoeur (1983), inovadora de sentido porque é «viva». Em compensação, é «morta» se se esgota repetindo-se prisioneira de um sistema de lugares comuns mas também prisioneira da própria língua, reduzida a um mero efeito de estilo.

O enunciado metafórico tem o poder de redescrever a realidade: “a metáfora é o processo retórico pelo qual o discurso liberta o poder que certas ficções comportam de redescrever a realidade” (Ricoeur, 1983: 9). Nesse sentido, essa figura retórica é então legitimada ao dizer verdades escondidas do mundo (Frétigné, 2008).

Tradicionalmente, objetou-se contra a pretensão à verdade por parte do enunciado metafórico (por causa do preconceito oriundo da conceção retórica segundo a qual a metáfora é puramente ornamental e não traz nenhuma informação de novo), como referi acima (Ricoeur, 1983).

No entanto, Nietzsche, em *Sobre a Verdade e a Mentira em Sentido Extra Moral*, considera-a constitutiva na medida em que o conceito se torna verdade esquecendo a sua origem metafórica:

“Que é então a verdade? Um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canónicas, vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido, moedas que perderam o seu cunho e que agora são consideradas, não já como moedas, mas como metal” (Nietzsche, 1997: 221).

Por sua vez, Bergson (1960) afirma que os conceitos paralisam o fluir da realidade vital e, por isso, só a metáfora é capaz de dizer a essência da realidade, a *durée*: “(...) les idées abstraites toutes seules nous inviteraient donc ici à nous représenter l'esprit sur le modèle de la matière et à le penser par transposition, c'est-à-dire, au sens précis du mot, par métaphore”²⁰⁷ (Bergson, 1960: 42). Com efeito, tentamos reconstituir a realidade móvel por meio de conceitos que a imobilizam o que é impossível na medida em que “on comprend que des concepts fixes puissent être extraits par notre pensée de la réalité mobile; mais il n'y a aucun moyen de reconstituer, avec la fixité des concepts, la mobilité du réel”^{208 209} (Bergson, 1969: 213).

Ora, essa tendência do signo para se transportar de um objeto para outro, e que caracteriza a metáfora, é própria da linguagem humana: “(...) le signe intelligente est un signe mobile”^{210 211} (Bergson, 1959: 159).

Derrida defende que a metáfora está inevitavelmente presente não só na língua mas também no coração da filosofia ultrapassando, assim, a separação entre filosofia e retórica e afirmando que a linguagem é metafórica, apesar das tentativas da filosofia para se manter separada da metáfora (Derrida, 1972b).

Também Ricoeur (1983) considera a enunciação metafórica, mais do que a enunciação simples, constitui um esboço semântico, embora incompleto, no que respeita à determinação conceptual: no que diz respeito ao sentido ela reproduz a forma de um movimento numa porção da trajetória do sentido que excede o campo referencial familiar em que o sentido está já constituído e, por outro lado, faz vir à linguagem um campo referencial desconhecido, na dependência do qual o intento semântico se exerce e se desdobra; o locutor, quando pretende dizer uma experiência nova, busca, na rede já fixada das significações, um condutor adequado a esse fim. Assim, a metáfora, liberta a significação do seu primeiro fundamento e transpõe-na para um campo novo, que ela pode modelar com a sua virtude figurativa (Ricoeur, 1983).

Concluindo com Vereza (2010), o *locus* da metáfora não é só a linguagem ou só o pensamento; o *locus* da metáfora é o discurso, como espaço onde os sentidos se produzem. Nesse sentido, “podemos tratar a metáfora como um fenómeno que

²⁰⁷ “as ideias abstratas por si só convidar-nos-iam, portanto, a representar o espírito segundo o modelo da matéria e a pensá-lo por transposição, isto é, no sentido preciso da palavra, por metáfora”.

²⁰⁸ “compreendemos que conceitos fixos possam ser extraídos da realidade móvel por meio do nosso pensamento; mas não existe qualquer meio de reconstituir a mobilidade do real a partir da fixidez dos conceitos”.

²⁰⁹ Itálico do autor.

²¹⁰ “o signo inteligente é um signo móvel”.

²¹¹ Itálico do autor.

evidencia essa complexa teia que forma e é formada por novos (mas nunca totalmente inéditos) e velhos (mas sempre muito vivos) sentidos” (Vereza, 2010: 211).

Além disso, Moores *et al.* (1982), referem que os alunos conseguem compreender a metáfora através do raciocínio analógico; podem não se aperceber que a linguagem pode ser usada metaforicamente mas isso pode não ter nada a ver com a sua capacidade para usar metáforas, que são formas de linguagem figurativa. Nesse sentido, estes autores sugerem o uso de atividades na aula de onde possam ser tiradas analogias.

Grácio (1998) argumenta que atualmente se defende a temporalidade e a historicidade do pensamento, considerando-se que a razão exerce a sua atividade sobre uma matéria epocalmente contextualizada, sempre condicionada pelo passado e pelo futuro; assim, a filosofia já não tem a pretensão de obter verdades absolutas intemporais. Com efeito, com Perelman, assistiu-se a uma renovação e reabilitação da retórica, marginalizada desde Platão. Essa reabilitação começa pela defesa de que não existem detentores do saber e da verdade pelo que o diálogo e a prova dialógica assumem um papel incontornável na “aferição das pretensões de verdade” (Grácio, 1998: 92). Consequentemente, a controvérsia passa a ser *logos* e as figuras de estilo passam a assumir um valor argumentativo essencial, deixando de ser meros ornamentos linguísticos. Assim, para a nova retórica, todo o discurso que não aspira a ser verdade absoluta apoia-se em procedimentos argumentativos (Grácio, 1998).

Para Cossutta (1998), o estatuto ontológico que os filósofos concedem à imagem (cujo uso tem sido relativizado/desvalorizado, na filosofia ocidental, tendo tido sempre um estatuto ambíguo) e à linguagem, faz variar as funções e a importância da metáfora nos seus textos (Cossutta, 1998: 133).

Segundo este autor, independentemente dessa diversidade de funções e importância, as metáforas pertencem à discursividade filosófica (Cossutta, 1998) “[a metáfora é] um dos modos de mostrar os «conteúdos» filosóficos que se efetua através de formas expressivas diferenciadas (...)” (Cossutta, 1998: 135-6). Continuando a evidenciar a pertença da metáfora à filosofia, o autor refere, ainda, que a metáfora pode também operar como “rutura do encadeamento discursivo e revela regiões do ser ou formas de experiência inacessíveis por outros meios” (Cossutta, 1998: 137), considerando que a imagem é fonte de sentido e critério de interpretação para todas as formas de abstração (Cossutta, 1998). Além disso, a metáfora possui uma função heurística (Cossutta, 1998), pois através da transposição é possível descobrir particularidades anteriormente desconhecidas, e uma função erística, pois reforça a evidência de uma tese ou a validade

de um raciocínio (Cossutta, 1998). Assim, a metáfora “desempenha um papel estrutural no seio do discurso filosófico, quer este se construa tentando dominá-la, quer ela seja o centro gerador do texto. Ela constitui uma fonte de tensão interna na filosofia, fator de criação que desmultiplica os planos de expressão, mas também risco de desintegração do texto ameaçado pela incoerência verbal ou o regresso ao silêncio” (Cossutta, 1998: 140).

Porém, ainda segundo Cossutta (1998), “(...) a presença da metáfora no seio da filosofia determina-lhe ao mesmo tempo os limites: se, em certos casos, a metáfora desestabiliza o concetual, noutros é o abstrato que trabalha a imagem; o que deveria levar-nos a relativizar esta oposição que não se refere tanto a dois pólos irredutíveis mas mais à dupla expressão de uma propriedade ainda mais profunda” (Cossutta, 1998: 144), pois as metáforas tanto podem cortar a abstração como penetrar nela.

Desse modo, conclui o autor “(...) o recurso metafórico anda profundamente ligado à elaboração filosófica, não só nos textos que o utilizam frequentemente, mas também nas filosofias que restringem o seu uso” (Cossutta, 1998: 115).

O ensino da filosofia. A didática da filosofia

A resposta à questão «Como ensinar filosofia?» pressupõe uma análise prévia da questão acerca da sua ensinabilidade; por isso, só depois de clarificar o sentido de «ensinar» filosofia, de saber se tal tarefa é «possível» se pode tentar responder ao «como» ensinar filosofia. Kant parece-me constituir um marco incontornável na abordagem desta questão embora, ao longo da obra, atribua ao termo ‘filosofia’ uma pluralidade de sentidos, como referi atrás. Na verdade, “à primeira vista não se distingue a diferença de natureza entre filosofar e ensinar filosofia. Kant diz: não se ensina filosofia, ensina-se, na melhor hipótese, simplesmente a filosofar (*philosophieren*). Quer se esteja só ou não, é-se autodidacta, no sentido em que é preciso filosofar para ensinar a filosofar” (Lyotard, 1987: 123). Com efeito, embora “os filósofos tenham muitos pais”, filosofar é antes de mais uma autodidática (Lyotard, 1987: 120), o que não quer dizer que não se aprenda nada com os outros, mas que só aprendemos se eles nos ensinarem a desaprender (Lyotard, 1987). Na *Crítica da Razão Pura* (1985), como referi atrás, Kant, considera que a filosofia é um saber sempre incompleto, pois está sempre em movimento, sempre aberto, sempre a ser feito e a rever-se e, por isso, não pode ser capturado e ensinado pois não sabemos onde está nem quem a possui (Kant, 1985). Ou, nas palavras de Lyotard, “direi que a filosofia não é uma entidade, uma

potência, um «corpo» de saber, de saber-fazer, de saber sentir, mas que existe apenas em acto” (Lyotard, 1987: 119). E, além disso, como também já referi, “entre todas as ciências racionais (*a priori*) só é possível, por conseguinte, aprender a matemática, mas nunca a filosofia (a não ser historicamente): quanto ao que respeita à razão, apenas se pode, no máximo, aprender a filosofar” (Kant, 1985: 660), isto é “a exercer o talento da razão na aplicação dos seus princípios gerais (...)” (Kant, 1985: 661). Defendo, portanto, que ensino da filosofia não se pode reduzir à transmissão de pensamentos filosóficos, embora não possa prescindir deles na medida em implica um diálogo com os pensadores passados, como Kant refere.

Assim, aceitando esta interpretação da posição kantiana, passo à questão da didática da filosofia assumindo que esta expressão contém duas noções (didática e filosofia) que levantam, por si só, alguns problemas. Quanto à didática, ela não pode ser vista como uma simples técnica, mas está relacionada com a educação – “perpetuação de uma cultura através de uma série de meios institucionais” (Marnoto, 1990: 24) –, com a pedagogia – “ciência de educar a criança, inserindo-a numa cultura” (Marnoto, 1990: 25) – e com a filosofia da educação. Marnoto (1990) chama a atenção para o facto de, hoje em dia, a pedagogia ser prospectiva, na medida em que considera o futuro para o qual prepara os sujeitos, visando o desenvolvimento da capacidade para aprender (Marnoto, 1990).

Ora, pedagogia e filosofia estiveram sempre ligadas, na medida em que a filosofia sempre se preocupou com a ensinabilidade do saber (Marnoto, 1990: 25). Assim, a filosofia está no domínio da pedagogia quando reflete sobre o modo como o saber é transmitido, e está no domínio da didática, quando se preocupa com os métodos e estratégias dos processos de aquisição do saber (Marnoto, 1990).

No domínio da filosofia, porém, a didática encontra alguns problemas ao nível dos vários aspetos a ter em conta quando se fala de didática (o que se transmite e para quê; quem deve transmitir e qual o destinatário, qual o modo e o lugar de transmissão), segundo Marnoto (1990). Assim, determinar o que se transmite é problemático pois “**o que**²¹² se transmite, (...), nunca é inocente” (Marnoto, 1990: 12). Com efeito, sabe-se, hoje que o currículo transmitido nas escolas não é um programa neutro de transmissão desinteressada do conhecimento; o currículo veicula cosmovisões e produz identidades

²¹² Negrito do original.

personais e sociais: é um processo de reprodução social e cultural e, por isso, não pode ser visto fora dos contextos históricos onde ocorre (Franco, 1999).

Além disso, no cenário de transformações que é o mundo atual, levantam-se questões fundamentais sobre os currículos acerca do que deve ser ensinado num cenário multicultural, na era da globalização, e que conteúdos, métodos e formas de avaliação devem ser incluídos nesses currículos (Lunardi, 2001).

Relativamente às pessoas Surdas, elas estiveram sempre submetidas a “modelos educativos pensados e estruturados por ouvintes e para ouvintes imperfeitos” (Franco, 1999: 217). Partindo do pressuposto sobre surdez que defendi no início, concordo com a posição de Franco (1999) segundo a qual não se pode esquecer que o currículo nunca é neutro pelo que um currículo para estudantes Surdas/os tem de ser autónomo em relação ao modelo ouvinte e partir da experiência de todas as pessoas que estão envolvidas na educação das pessoas Surdas. Nesse sentido, Lunardi (2001) defende a criação de um currículo multicultural para a educação de pessoas Surdas que assuma uma visão de surdez como “uma diferença construída historicamente, a partir de uma determinada cultura, onde se instalam relações de poder e ideologia” (Lunardi, 2001:166) e não como uma diferença sinónimo de défice, pois esta conceção apenas “é capaz de *adaptar* os conteúdos curriculares” (Lunardi, 2001: 166). Ora, o que tem acontecido é que “os tópicos no currículo geralmente são expressos como questões de tradução – como certos elementos podem ser apresentados na língua da minoria. Nunca houve um exame das necessidades e habilidades da minoria como uma base para a definição do currículo” (Kyle, 1999: 20). Segundo Kyle (1999), talvez seja essa a razão do fracasso das crianças Surdas nesse currículo, ainda que seja transmitido em LG. Dorziat (1999) chama a atenção para o facto de se poder estar a fazer um simples transplante para o ensino de Surdos de métodos e currículos de ouvintes.

Por esse motivo, Moores (1990) defende que qualquer sistema educativo deve ser considerado dentro de um contexto cultural na medida em que os sistemas educativos são produtos de culturas particulares e são usados como veículos de reprodução cultural. Consequentemente, cabe perguntar como devem ser ensinadas crianças Surdas e o que lhes devemos ensinar. Ora, a resposta a estas questões é sempre uma decisão política e não educativa.

A quem se transmite levanta igualmente questões pois, segundo Marnoto (1990), por vezes os currículos não estão adaptados às características e competências dos sujeitos.

No caso das/os estudantes Surdas/os, a defesa da perspectiva sócio-antropológica da surdez, exige que se considere a cultura Surda como uma das culturas que convivem num espaço social em geral e, no espaço da escola. Além disso, ‘como ensinar’, no caso da filosofia implica, em primeiro lugar, a discussão da sua ensinabilidade, como se viu acima. Admitindo a sua ensinabilidade, como deve ser feito esse ensino: por transmissão sem discussão ou questionando preconceitos? (Marnoto, 1999). Quando se fala em ‘como ensinar’ (técnicas e procedimentos de ensino) não se pode esquecer que já não é possível defender a sua neutralidade, pois o *como fazer* está intimamente ligado ao *por que fazer, para que fazer, para quem fazer* (Dorziat, 1999), como atrás referi. Defendo que a história da educação de crianças e jovens Surdas/os ilustra esta afirmação de Dorziat: o currículo tem sido marcado pela representação que a comunidade ouvinte (docente) faz da comunidade Surda (discente) valorizando ou não as diferentes disciplinas de acordo com aquilo que se espera que as alunas e os alunos sejam capazes de fazer e o que se espera que façam no futuro depois da escolaridade obrigatória.

Quem deve transmitir? Para responder a esta pergunta convém, parece-me, conveniente ter presente que “no ato de ensinar e de aprender, existem duas vontades e duas inteligências. Chamaremos *embrutecimento* à sua coincidência. (...) Chamaremos *emancipação* à diferença conhecida e mantida das duas relações, o ato de uma inteligência que não obedece senão a si própria, enquanto a vontade obedece a uma outra vontade” (Rancière, 2010: 19). O aluno pode, portanto, submeter-se à vontade do professor, mas não perder a sua autonomia intelectual.

Derrida (1990d) pergunta-se quais seriam os requisitos ao mesmo tempo essenciais e contraditórios a que não queremos renunciar. Em primeiro lugar, aponta a existência de dois regimes de finalidade contraditórios: por um lado, o protesto contra a submissão do filosófico a qualquer finalidade exterior (o útil, o rentável, o produtivo, o eficiente, ou que depende da educação ética, cívica ou política) mas, por outro lado, a impossibilidade de renúncia à missão crítica da filosofia. Com esta afirmação, Derrida evoca Kant para afirmar que é em nome de um princípio de finalidade que se pretende salvar a filosofia de qualquer finalização tecno-económica ou sociopolítica.

Seguidamente, Derrida (1990d) contrapõe o protesto necessário contra o fechamento da filosofia (a filosofia não pode estar confinada a um curso, um conteúdo ou uma forma fixos) pois defende que ela deve estar presente fora da aula e aberta a novos objetos. Por

outro lado, e de um modo igualmente legítimo, é necessário reivindicar a unidade específica da disciplina.

Em terceiro lugar, o autor coloca frente a frente o direito de exigir a ligação da investigação filosófica ao ensino e à defesa de que qualquer coisa da filosofia não se limita ao ensino, à disciplina de Filosofia.

Além disso, é considerado normal exigir a existência de instituições adequadas a essa disciplina, simultaneamente impossível e necessária, inútil e indispensável, pelo que se considera normal exigir instituições novas. Mas, por outro lado, postula-se que a filosofia excede as instituições devendo refletir sobre elas e permanecer livre.

Em quinto lugar, Derrida (1990d) opõe a exigência de, por um lado, a presença de um professor (qualquer que seja o conceito que dele tenhamos), que implica sempre uma dissemetria heteronómica, à autonomia necessária e até à estrutura essencialmente democrática da comunidade filosófica.

O autor apresenta, a seguir, outra oposição: por um lado, a necessidade de um tempo, de uma certa duração ritmada exigidos pela transmissão do saber, dos conteúdos e, por outro, a necessidade de organizar essa duração exigida pela arquitetura da disciplina de Filosofia.

Finalmente, Derrida (1990d) apresenta a oposição entre a necessidade de discentes e docentes terem as condições da filosofia e tradição autonomista e autodidática da filosofia, a que o autor não quer renunciar, e que transforma o professor num mediador que deve ‘apagar-se’ perante a liberdade do filosofar.

Segundo Derrida, estas antinomias (que podem ser condensadas ou expandidas) assumem por vezes a forma de aporias e, conseqüentemente, em meu entender, constituem problemas que a filosofia tem sempre de enfrentar na medida em que são constitutivos dessa mesma filosofia.

O autor conclui, então, que a única comunidade respirável (simultaneamente fiel ao espírito filosófico e viva) seria uma comunidade que, longe de fugir ou negar as antinomias, tentasse confrontar-se com elas (Derrida, 1990d).

Segundo Hegel, quando se conhece o conteúdo da filosofia não se aprende a filosofar, mas já se está, realmente, a filosofar (Hegel, 1812). Daí que para ele não seja possível ensinar filosofia sem ensinar a filosofar, assim como não é possível ensinar a filosofar sem ensinar filosofia. Não há acesso à filosofia senão através da sua história, que não é outra coisa senão a manifestação do pensamento humano, conforme a própria compreensão hegeliana de filosofia, ou seja, apreensão da história no pensamento.

Hegel (1812) refere que geralmente se distingue um sistema filosófico do filosofar. No entanto, contra aquilo que designa por “obsessão moderna, especialmente da Pedagogia” que procura sobretudo “aprender a *filosofar sin contenido*”²¹³ em vez de instruir “no *contenido* de la filosofía”²¹⁴ (Hegel, 1812: 66), Hegel defende que “la filosofía deber ser *enseñada y aprendida* en la misma medida en que los es cualquier otra ciencia”²¹⁵ (Hegel, 1812: 67), perspectiva que foi obscurecida pela ideia de ensinar com a finalidade de levar o indivíduo a pensar por si mesmo. Assim, o estudo da filosofia é, simultaneamente, uma atividade própria e uma aprendizagem, a aprendizagem de uma ciência já existente; “este bien heredado existente debe ser adquirido por el individuo, es decir, debe ser *aprendido*.”²¹⁶ (Hegel, 1812: 67).

O mesmo afirma Aspis (2004), para quem a filosofia e o filosofar são inseparáveis, na medida em que são a mesma coisa: “o filosofar é uma disciplina no pensamento que ao ser operada vai produzindo filosofia e a filosofia é a própria matéria que gera o filosofar. São indissociáveis [...]. A matéria filosofia separada do ato de filosofar é matéria morta, recheio de livro de estante. O ensino de filosofia deve ser produção de filosofia, deve ser filosofar” (Aspis, 2004: 308).

Segundo esta autora (Aspis, 2004), a filosofia tem um papel na formação das/os jovens estudantes, propiciando condições para que estas/es desenvolvam um pensamento autónomo, consciente, responsável e revisível. Nas palavras da autora, um

“pensamento criativo, capaz de rir de si mesmo, buscador de compreensão, sempre atento ao seu tamanho justo. Esse pensamento não se permite obediência à regra inquestionável do consumo automático, infundado e sem fim. Esse pensamento não se permite tornar-se ação baseada nos critérios da indústria. Ele não se permite o preconceito, não se permite coisificar. É, de alguma forma, uma ferramenta de se libertar, libertação no sentido nietzschiano, libertar-se das opiniões, das obrigações, da preguiça e do medo. Afirmamos que o ensino de filosofia como experiência filosófica pode desenvolver esse pensamento” (Aspis, 2004: 309).

Defendo, também, que as aulas de filosofia, como lugar da experiência filosófica, têm como objetivo oferecer critérios filosóficos para o aluno julgar a realidade por meio da

²¹³ “aprender a *filosofar sem conteúdo*”.

²¹⁴ “no conteúdo da filosofia”.

²¹⁵ “filosofia deve ser *ensinada e aprendida*” como qualquer outra ciência”.

²¹⁶ “este bem herdado existente deve ser adquirido pelo indivíduo, isto é, *aprendido*”.

prática do questionamento filosófico e da construção de conceitos, por meio do exercício da criatividade e avaliação filosóficas e, por isso, considero que “as aulas de filosofia são aulas de filosofar da mesma forma que ensinar filosofia é produzir filosofia. Assim sendo, aulas de filosofia são produção de filosofia. Nas aulas de biologia o professor não está promovendo a produção de biologia como o professor de filosofia promove a produção filosófica em suas aulas” (Aspis, 2004: 310).

Nas aulas de Filosofia, docente e discentes constituem uma equipa que procura a solução de problemas mediante o conhecimento de conceitos e teorias filosóficas, sem esquecer que a/o docente possui uma visão própria e limitada e, por isso, tem de estar aberto a eventuais alternativas criadas pelas/os estudantes. Concordo com Aspís (2004) quando a autora afirma que as aulas de Filosofia serão “lugar de estudo e produção filosóficos” (Aspis, 2004: 315) e também quando afirma que a disciplina de Filosofia é formadora, não no sentido de criar consensos, mas no sentido de criar um ser humano capaz de questionar e de criar novas perspectivas (Aspis, 2004).

No processo de ensino/aprendizagem da filosofia é necessário ter em conta as referências das alunas e dos alunos, na medida em que, como diz Ferriol

“o seu pensamento não é uma ‘tábua rasa’ sobre a qual se possam depositar os conteúdos da tradição filosófica, nem um amontoado de pensamentos dominados pelos preconceitos e erros do conhecimento vulgar. A criticidade e a criatividade, traços distintivos do pensamento filosófico, já estão presentes nas mentes dos alunos de forma germinal e em alguns até com elevado grau de desenvolvimento” (Ferriol, 2005: 610).

Segundo o mesmo autor, uma aula de Filosofia não deve ser uma mera aprendizagem de autores e teorias. Os textos filosóficos têm um

“sentido interpelador, a sua compreensão é uma finalidade em si mesma mas como *compreensão*, isto é, como conjunto de significados que se constroem dialogicamente entre o texto e o leitor, a partir da tradição em que o leitor se encontra imerso, a partir da sua situação vital” (Ferriol, 2005: 611).

A finalidade da disciplina de Filosofia será, então, a de “desenvolver o pensamento crítico e criativo a partir do questionamento das referências prévias dos alunos, trabalhar

com o material “pré-filosófico” com que as/os alunas/os chegam à aula (Ferriol, 2005) ou, como defende Aspis (2004), “tudo deve partir das questões dos alunos” (Aspis, 2004: 309), pois as/os jovens também procuram compreender o sentido da realidade e constroem as suas próprias respostas.

Concordo com Tozzi *et alii* (1992) e Ferriol (2005) quando defendem que a experiência provocada na aula pode constituir uma oportunidade reflexiva, desde que as/os estudantes entrem nesse desafio e que o interesse da «experimentação» em filosofia consista na simulação de mundos virtuais como suporte para um pensamento relacionado com o mundo, com o outro e consigo próprio (Tozzi *et alii*, 2002).

O programa de Filosofia do ensino secundário - a filosofia do Programa de Filosofia

O Programa de Filosofia do 10º e 11º anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos-Formação Geral, homologado em 22/02/2001, e atualmente em vigor, (as alterações que lhe foram introduzidas pelas Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia, 10º e 11º anos, em Setembro de 2005, visaram apenas “induzir uma maior harmonização das práticas lectivas e estabelecer um denominador comum de conteúdos, conceitos, autores e textos de referência, mediante os quais se pretende consolidar a função do programa como referencial comum, a nível nacional”) começa com o seguinte extrato que, em meu entender, sintetiza os objetivos do Programa:

“Para que pode servir a Filosofia contemporânea? Para viver junto da melhor maneira: no debate racional, sem o qual não existe democracia, na amizade, sem a qual não existe felicidade, finalmente na aceitação, sem a qual não existe serenidade. Como escreveu Marcel Conche a propósito de Epicuro, trata-se de conquistar a paz (pax, ataraxia) e a *philia*, ou seja a amizade consigo próprio e a amizade com o outro. Eu acrescentaria: e com a Cidade, o que é política, e com o mundo – que contém o eu, o outro, a Cidade... –, o que é sabedoria. Dir-se-á que isso não é novo... A Filosofia nunca o é. A sabedoria é-o sempre” (Comte-Sponville, A. e Ferry, L. 2000: 456-457)

Com efeito, o programa afirma que o ensino da filosofia tem uma função educativa: não se trata apenas de instruir, mas de contribuir para a formação da consciência cívica das/os jovens colocando a questão das atitudes e dos valores. Contempla as várias dimensões da pessoa, ao apresentar aquilo a que chama “Objetivos Gerais”, não só no

domínio cognitivo como no domínio das atitudes e dos valores e no domínio das competências, métodos e instrumentos.

Assumindo esta perspetiva, apresenta como finalidades disciplina de Filosofia “Proporcionar instrumentos necessários para o **exercício pessoal da razão**²¹⁷, (...); proporcionar situações orientadas para a formulação de um **projecto de vida próprio**²¹⁸, pessoal, cívico e profissional, (...); proporcionar oportunidades favoráveis ao desenvolvimento de um **pensamento ético-político**²¹⁹ crítico, responsável e socialmente comprometido, (...); proporcionar meios adequados ao desenvolvimento de uma **sensibilidade cultural e estética**²²⁰, (...); proporcionar mediações conducentes a uma **tomada de posição sobre o sentido da existência**²²¹” (Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos-Formação Geral, homologado em 22/02/2001: 8).

Assim, a disciplina de Filosofia deverá contribuir para o desenvolvimento intelectual (desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, compreensão do carácter limitado e provisório dos nossos saberes), social (desenvolvimento de um pensamento ético-político crítico e responsável e do espírito democrático), cultural (desenvolvimento de uma sensibilidade cultural e estética, aberta à diversidade cultural) e pessoal (construção de um projeto de vida próprio, da identidade) de cada jovem que, no mundo actual, precisa de dar a conhecer as suas convicções e de saber avaliar as dos outros (Programa de Filosofia para o 10º e 11º anos).

Seguindo o mote apresentado no início, o Programa reforça a ideia da importância de “aprender a viver juntos”, considerando que existe um estreito vínculo entre filosofia e democracia, entre filosofia e cidadania, atribuindo, assim, à disciplina de Filosofia um papel crucial, não só na construção da maturidade pessoal, mas também na manutenção e consolidação da vida democrática.

No domínio cognitivo, os objetivos apresentados estão ligados ao conhecimento da especificidade da filosofia e ao seu contributo para “o desenvolvimento de um pensamento informado, metódico e crítico e para a formação de uma consciência atenta, sensível e eticamente responsável” (Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos-Formação Geral, homologado

²¹⁷ Negrito do original.

²¹⁸ Negrito do original.

²¹⁹ Negrito do original.

²²⁰ Negrito do original.

²²¹ Negrito do original.

em 22/02/2001: 9). Quanto às atitudes e valores, os objetivos da disciplina de Filosofia centram-se no desenvolvimento cognitivo, pessoal e social e no desenvolvimento de um quadro de valores ligados à aceitação da diferença, à cidadania e à consciência crítica. Finalmente, no domínio das competências, métodos e instrumentos, os objetivos visam “as competências básicas de discurso, informação, interpretação e comunicação” (Programa de Filosofia do 10º e 11º Anos dos Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos-Formação Geral, homologado em 22/02/2001: 10), problematização, concetualização e argumentação, específicas da filosofia, bem como análise, interpretação e composição de textos filosóficos.

A Filosofia será, então, uma disciplina em que as alunas e os alunos devem aprender a problematizar e a relacionar diferentes formas de interpretação do real e não a reproduzir conceitos e teorias. Como afirmava Kant, “a menoridade é a incapacidade de se servir do entendimento sem a orientação de outrem. (...) *Sapere aude!* Tem a coragem de te servires do teu próprio entendimento!” (Kant, 2002: 11) e acrescenta: “Mas agora ouço gritar de todos os lados: não raciocines! Diz o oficial: não raciocines mas faz exercícios! Diz o funcionário de Finanças: não raciocines, paga! E o Clérigo: não raciocines, acredita!” (Kant, 2002: 13). E as suas palavras são, ainda, atuais.

Relativamente às pessoas Surdas, Teske (2001) observa que “muitas escolas que trabalham com pessoas surdas continuam adestrando ou cultivando os surdos em suas salas de aula sem pensar na educação destes” (Teske, 2001: 143). A falta de espírito crítico, a imposição do saber pelo saber, sem qualquer relação com o seu processo de construção, nem com as suas repercussões na sociedade, em contexto de surdez ou não, foram “as estratégias mais profícuas ao adestramento. Na verdade, este sempre foi um saber alienado e alienante” (Dorziat, 1999: 32). Neste sentido, em meu entender, a disciplina de Filosofia terá como lema o “*Sapere aude!*” kantiano e a sua finalidade será, então, “desenvolver o pensamento crítico e criativo a partir do questionamento das referências prévias das/os alunas/os, trabalhar com o material “pré-filosófico” com que chegam à aula (Ferriol, 2005).

Compete à escola desenvolver o espírito crítico das suas alunas e dos seus alunos (Surdas/os ou ouvintes), permitindo-lhes fazerem uma leitura crítica da realidade e participarem na sua comunidade no sentido de se emanciparem. É preciso dar-lhes oportunidade de compreenderem as limitações do seu próprio conhecimento pelo confronto com outras perspetivas e de compreenderem o contexto político e social em que se inserem.

O Programa em vigor assume, assim, um conceito de filosofia como “atividade de pensar a vida”, como pensar por si mesmo, e não como um mero exercício formal. Este mesmo Programa, lembrando Kant (2009), afirma que a Filosofia está ligada ao uso pessoal da razão, numa atitude crítica-compreensiva-transformadora da realidade.

Com efeito, Kant (2009), depois de ter distinguido o conceito escolástico de filosofia – a filosofia como doutrina da destreza – do conceito cósmico – , filosofia como doutrina da utilidade, defende que “não se pode, de raiz, aprender filosofia, porque ainda não existe”, pois “todo o pensador filosófico constrói, por assim dizer, a sua própria obra sobre as ruínas de outro, e jamais alguma obra se efectuou que permanecesse sólida em todas as suas partes”, pelo que “quem deseje aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como histórias do uso da razão e como objetos do exercício do seu talento filosófico” e conclui: “o verdadeiro filósofo deve, pois, como alguém que pensa por si, fazer um uso livre e autónomo da sua razão, e não de um modo servil e imitativo” (Kant, 2009: 30).

Assim sendo, aprender e ensinar filosofia são atividades paradoxais. A filosofia não está feita; o verdadeiro filósofo é alguém que pensa por si, que faz um uso “autónomo da sua razão”. Existem, é claro, sistemas de Filosofia, mas eles constituem, apenas, “histórias do uso da razão” e, por isso, filosofar consistirá em construir um saber sobre essas «histórias». Compete à escola desenvolver o espírito crítico das/os estudantes (Surdas/os ou ouvintes), ajudá-las/os a fazerem uma leitura crítica da realidade e a participarem na sua comunidade no sentido de se emanciparem, dando-lhes a oportunidade de compreenderem as limitações do seu próprio conhecimento pelo confronto com outras perspectivas e de compreenderem o contexto político e social em que se encontram.

Como será possível, então, aprender filosofia? A esta questão responde Kant:

“todo o pensador filosófico constrói, por assim dizer, a sua própria obra sobre as ruínas de outro, e jamais alguma obra se efectuou que permanecesse sólida em todas as suas partes se não pode, de raiz, aprender a filosofia, porque ainda não existe. (...) quem deseje aprender a filosofar deve encarar todos os sistemas de filosofia apenas como histórias do uso da razão e como objetos do exercício do seu talento filosófico” (Kant, 2009: 30).

Por isso, “(...) o verdadeiro filósofo deve, pois, como alguém que pensa por si, fazer um uso livre e autónomo da sua razão, e não de um modo servil e imitativo” (Kant, 2009: 30), construindo a sua obra sobre as ruínas das outras, como referi atrás.

O diálogo, método filosófico por excelência, é apresentado como fator dessa emancipação. Mas, quando se trata de pessoas Surdas, algumas questões se levantam. Com efeito, questiona-se Teske (2001):

“O diálogo possibilita aos sujeitos desencadear seu processo emancipatório. Será que como educadores de surdos permitimos que eles falem e expressem seus conhecimentos e sua forma de olhar o mundo? As crianças e ouvintes surdos nos rincões deste país possuem oportunidades de dialogar com o mundo onde interagem? Existe a possibilidade concreta de ouvintes e surdos conversarem sobre as coisas da vida e da existência de forma livre e plena?” (Teske, 2001:142).

Embora esteja subjacente ao texto do Programa a defesa da uma função educativa, e não apenas instrutiva, da disciplina de Filosofia como referi anteriormente, muitas escolas não pensam na educação das pessoas Surdas mas apenas no seu adestramento” (Teske, 2001). Considerar a disciplina de Filosofia nesta perspetiva, obriga a pensar estratégias de ensino que sejam, elas próprias, exercícios de autonomia do pensar e de crítica esclarecida, o que, segundo o Programa, se concretiza na interpretação das mensagens da cultura, ou culturas, envolvente(s).

A/o aluna/o aprende a pensar pelo contacto com o pensamento dos filósofos, interpelando-os, criticando-os; não aprende a pensar no vazio, mas através de pensamentos já elaborados que constituem a história da filosofia.

A disciplina de Filosofia, o próprio Programa o reconhece, deve contribuir para criar cidadãs/ãos autónomas/os e participativas/os. Relativamente às alunas Surdas e aos alunos Surdos, a disciplina de Filosofia pode ser, de facto, emancipadora, levando, designadamente, à consciencialização do valor da cultura Surda e da maneira de ser Surda/o. Essa diferença deve transparecer do Programa, sem, contudo, se tornar fechamento e auto-segregação em relação à cultura ouvinte.

Com efeito, numa lógica curricular capaz de valorizar outras culturas e outras formas de conhecimento, e partindo da assunção de que os Surdos constituem uma minoria linguística-cultural, considero que essa especificidade devia ser contemplada nas aulas de Filosofia, não só em termos de criação de estratégias pedagógicas que atendam à

diferença, mas também em termos de Programa, mediante a inclusão de rubricas que contemplem a experiência Surda.

Com efeito, à filosofia não cabe ensinar um corpo de valores mas antes, pelo contrário, o ensino da filosofia deve ser um ensino aberto cuja finalidade seja a formação do espírito crítico; mais do que a absorção passiva de saberes, a filosofia deverá promover a crítica desses saberes (UNESCO, 2007). Assim, a UNESCO defende que a função essencial da filosofia na escola é sobretudo a de uma crítica dos saberes e dos sistemas de valores: “la force pédagogique de la philosophie réside à la fois dans les structures critiques qu’elle apprend à utiliser et dans les corpus de savoir sur lesquels elle se porte”²²² (UNESCO, 2007: 53); e na desconstrução crítica de sistemas e valores que ela ensina, como já referi.

Assim, considero que a linha orientadora deste Programa consiste em defender a construção, por meio do uso da sua razão, por parte das/os alunas/os de um saber pessoal emancipador, sem esquecer conceitos e teorias que a História da Filosofia consagrou e que o exercício da razão se deve aplicar sobre o mundo envolvente. As/os alunas/os deverão desenvolver uma visão crítica da realidade que lhes permita ser plenamente humano, no sentido de emancipado do determinismo que regula a natureza. Estes são os eixos que, em meu entender, orientam a lecionação das aulas de Filosofia às alunas e aos alunos do ensino secundário.

Em que língua deverá ser feito, porém, esse exercício?

Com temos vindo a dizer, a filosofia faz-se na língua natural do filósofo (Derrida, 1988) sendo que a língua é produto e também produtora de cosmovisões. Nesse sentido, defendo que o filosofar da/o aluna/o deverá ser feito na sua língua natural. Ora a língua natural das alunas Surdas e dos alunos Surdos é a LG, conforme é reconhecido nos normativos legais (Constituição da República Portuguesa e Lei 21 de 2008) e pela investigação acima mencionada.

A tradição filosófica ocidental instaurou, com Sócrates e Platão o primado do *logos*, da palavra. Aliás, em Grego, não existe um termo para ‘palavra’: o termo ‘*logos*’ designa simultaneamente palavra (escrita ou falada), discurso, explicação racional, razão, pensamento e ideia. E se, com Sócrates, não se trata da palavra escrita, é, no entanto, sempre a palavra que diz o ser. Segundo Aristóteles,

²²² A força pedagógica da filosofia reside simultaneamente nas estruturas críticas que ensina a utilizar e, nas *corpora* de saber sobre os quais incide.

“a razão pela qual o homem, mais do que uma abelha ou um animal gregário, é um ser vivo político em sentido pleno, é óbvia. A natureza, conforme dizemos, não faz nada ao desbarato, e só o homem, de entre todos os seres vivos, possui a palavra²²³. Assim, enquanto a voz indica prazer ou sofrimento, e nesse sentido é também atributo de outros animais (cuja natureza também atinge sensações de dor e de prazer e é capaz de as indicar), o discurso, por outro lado, serve para tornar claro o útil e o prejudicial e, por conseguinte, o justo e o injusto” (Aristóteles, 1998a: 55).

Com efeito, segundo Eco (1997), os filósofos gregos identificavam a língua da razão com a língua grega e Aristóteles construiu a lista das categorias com base nas categorias gramaticais do grego, o que revela uma identificação do pensamento com o seu veículo natural, ou por outras palavras, “la pensée était Logos, le discours était Logos”²²⁴ (Eco, 1997: 25). Nesse contexto, e sendo a língua natural das pessoas Surdas a LG, dever-se-á, então, concluir que o acesso à filosofia lhes estará vedado? Excluídas dessa racionalidade, que se identifica com palavra, porque não possuem essa palavra, estarão excluídas da filosofia? Dessas premissas decorre que o acesso à filosofia ficaria reservado àqueles que falam uma LV. Sim, seria a conclusão necessária decorrente das premissas anteriores mas o questionamento do logocentrismo/fonocentrismo, já referido, parece abrir outras vias à filosofia.

Quando Derrida (2006b) defendeu que o primado dado à fala e à escrita fonética na linguagem não constitui um atributo natural mas, antes, um preconceito, criticando, desse modo, o fonocentrismo, que considera uma forma de etnocentrismo, estava, em meu entender, a abrir as portas da filosofia às pessoas Surdas. De facto, se o primado da fala e da escrita fonética não é um atributo natural, então o gesto pode ser outra via para a linguagem. Com este questionamento/crítica do fonocentrismo/logocentrismo feito por Derrida (2006b), parecem, então, abrir-se outras vias à filosofia, como já referi.

Aceitando esta perspectiva, as/os alunas/os Surdas/os poderão, assim, exercer a sua razão autonomamente, já não através da palavra, da língua oro-auditiva, mas através do gesto, da língua visuo-gestual.

²²³ Em grego, *logos*.

²²⁴ “o pensamento era *Logos*, o discurso era *Logos*”.

Capítulo II. Levantamento da estrutura – construindo a problemática

“Les Sourds n’ont pas besoin que le monde leur soit expliqué selon une logique d’explication rationnelle qui est celle des entendants, mais qu’à travers leur langue, une langue visuo-gestuelle, ils sont dans la possibilité d’exercer leur connaissance et de se construire une vision du monde conforme à leurs spécificités en tant qu’individus à qui on doit reconnaître les mêmes capacités intellectuelles qu’aux entendants”²²⁵ (Fusellier-Sousa & Coelho, 2010: 136).

O processo de aprendizagem/ensino da disciplina de Filosofia em contexto de surdez – legitimidade e viabilidade de construir o discurso filosófico em LGP

A aula da disciplina de Filosofia em contexto de surdez coloca problemas de caráter jurídico e teórico que considero enquadráveis nas seguintes questões:

Qual a legitimidade, teórica e jurídica da aprendizagem/ensino da disciplina de Filosofia em LGP;

Como é possível aprender/ensinar filosofia em LGP;

Como é possível aprender/ensinar filosofia em LGP no ensino secundário;

Como é possível aprender/ensinar filosofia em LGP no ensino secundário com o programa atual.

A propósito da legitimidade e viabilidade da construção do discurso filosófico em LGP gostaria de pedir emprestado o texto de Kant a propósito dos juízos sintéticos *a priori*. Kant parte da constatação da existência destes juízos: “os juízos matemáticos são todos sintéticos” (Kant, 1985: 46), “a ciência da natureza (*physica*) contém em si, como princípios, juízos sintéticos *a priori*” (Kant, 1985: 48). A questão que este autor coloca é, portanto, saber de que modo são esses juízos possíveis: “(...) como são possíveis os juízos sintéticos *a priori*?” (Kant, 1985: 49). No que a esta tese concerne, também parto

²²⁵ “Os Surdos não têm necessidade que o mundo lhes seja explicado segundo uma lógica de explicação racional que é a dos ouvintes, mas que através da sua língua, uma língua visuo-gestual, têm a possibilidade de exercer o seu conhecimento e de construir uma visão do mundo conforme com as suas especificidades enquanto indivíduos a quem temos de reconhecer as mesmas capacidades intelectuais dos ouvintes”.

da constatação da exigência (legal e teórica) de as aulas de Filosofia decorrerem em LGP. A questão que se coloca é saber de que modo é possível fazer o discurso filosófico em LGP.

A relação essencial, por esse motivo, incontornável, entre língua e filosofia constitui, em meu entender um pressuposto. Considerando a interdependência constitutiva da filosofia e da língua em que o sujeito faz essa filosofia, pergunto-me, então, pelos contornos de uma filosofia em contexto de surdez. Teoricamente, o processo parece legitimado por tudo o que já referi sobre a LGP (verdadeira língua com todas as possibilidades das outras línguas, nomeadamente a possibilidade de expressar a abstração) e por uma visão de filosofia feita na língua natural.

Essa relação fundamenta, teoricamente, de acordo com a minha perspetiva, a exigência de o processo de aprendizagem/ensino da Filosofia, em contexto de surdez, ocorrer em LGP.

Considero também relevante o facto de, segundo Fargue (2001), existirem dois estilos cognitivos no que concerne a aprendizagem: o estilo sequencial e o estilo simultâneo. O estilo sequencial trata cada elemento da informação, um após outro, e o sentido global só emerge após a apreensão da totalidade das informações. Trata-se de um estilo estreitamente ligado ao tempo: uma vez que os objetos sonoros têm uma estrutura temporal, a audição privilegia este estilo. Pelo contrário, o estilo simultâneo, privilegia os aspetos espaciais; nessa medida está ligado ao espaço e, conseqüentemente, à visão, às imagens e às representações icónicas. Por esse motivo, o desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens com surdez profunda está mais dependente de uma perceção de estilo simultâneo (Fargue, 2001).

Além disso, segundo a WFD (2007), a investigação tem mostrado que as/os estudantes Surdas/os aprendem melhor através de modalidades visuais, na medida em que as pessoas Surdas são seres visuais que captam a informação e o conhecimento através dos olhos e dependem da LG que é reconhecida como um meio linguístico válido para transmitir pensamentos, ideias e emoções (WFD, 2007).

A Assembleia Geral das Nações Unidas, no Anexo do *Final Report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities* (2006), determina que os Estados devem facilitar a aprendizagem da LG e promover a identidade linguística da comunidade Surda, assim como assegurar-se que a educação deve ser feita numa língua e meios apropriados no sentido de proporcionar o melhor

desenvolvimento acadêmico e social. Nesse sentido, o documento refere a necessidade de empregar docentes Surdos qualificados em LG e formar todos os profissionais envolvidos nas especificidades que caracterizam a surdez, no sentido de garantir a realização do direito à educação. Desse modo, as Nações Unidas apoiam também os direitos das/os estudantes de culturas minoritárias, nomeadamente da cultura Surda, o direito à educação na sua língua materna.

A legitimação jurídica, está plasmada no texto da legislação em vigor que regula a educação de crianças e jovens Surdas/os (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de janeiro de 2008 e Lei 21, de 12 de maio de 2008). Com efeito, de acordo com estes normativos legais, a LGP é a língua da aprendizagem/ensino de todas as disciplinas do currículo das/os alunas/os Surdas/os nas EREBAS. Ainda de acordo com a lei, se a/o docente não for competente em LGP deve ser garantida, nas aulas, a presença de um/a intérprete. Assim, fica legalmente legitimado o processo de aprendizagem/ensino da disciplina em LGP: conforme é reconhecido nos normativos legais, a LGP é a língua em que deverá realizar-se o processo de aprendizagem/ensino da Filosofia, tal como o de todas as outras disciplinas.

Justificado o processo de aprendizagem/ensino da Filosofia em LGP, questiono-me, agora acerca da sua viabilidade.

Com efeito, o articulado da lei coloca algumas questões relativamente à disciplina de Filosofia: a existência de docentes de Filosofia competentes em LGP e, sobretudo a questão da tradução/interpretação das aulas.

A questão da tradução

“Madame, votre traducteur est un très bon traducteur, c'est un traducteur assermenté, un excellent traducteur. Mais qui traduit les mots et pas le sens; pour dire ‘accident’, il prend le mot qu'on utilise pour l'‘accident de voiture’. L'équivoque, je ne l'avais même pas imaginée, mais je me demande ce que les gens ont pu comprendre”²²⁶ (Cassin, 2006).

²²⁶ “Minha Senhora, o seu tradutor é um tradutor muito bom, um tradutor qualificado, um excelente tradutor. Mas, traduz as palavras e não o sentido: para dizer ‘acidente’ usa a palavra que utilizamos para dizer ‘acidente de carro’. Nem sequer imagino o equívoco mas pergunto-me o que é que as pessoas conseguiram compreender”.

Dificuldades inerentes à tradução entre línguas da mesma modalidade:

Dificuldades gerais

“O que é que significa traduzir?”, pergunta Eco (2010). A resposta tranquilizadora seria, prossegue este autor, afirmar que traduzir é dizer a mesma coisa numa língua diferente. Esta resposta, porém, coloca várias questões: “on peine à définir ce que signifie «dire la même chose», et on ne le sait pas très bien pour des opérations du type paraphrase, définition, explication, reformulation, sans parler des substitutions synonymiques. Ensuite parce que, devant un texte à traduire, on ne sait pas ce qu’est la chose. Enfin, dans certains cas, on en vient à douter de ce que signifie *dire*”²²⁷ (Eco, 2010: 7). Com efeito, é difícil dizer qual é a coisa que um texto quer transmitir e, sabendo que nunca se diz a mesma coisa, pode dizer-se “*presque* la même chose”²²⁸: ora isso levanta o problema da extensão desse “*presque*”²²⁹ (Eco, 2010: 8), que depende de critérios que devem ser previamente negociados.

Toda a teoria da tradução devia partir da noção de «equivalência de significado» mas nas obras de semântica e de filosofia da linguagem define-se frequentemente o significado como aquilo que permanece inalterado (ou equivalente) nos processos de tradução, o que constitui um círculo vicioso, comenta Eco (2010). Poderíamos decidir que os equivalentes de significado são os sinónimos, mas a questão da sinonímia coloca muitos problemas ao tradutor (Eco, 2010). Traduzir não significa apenas “transferir ou passar de um conjunto de símbolos para outro” (Eco, 2010: 33), visto que, exceto no caso de simples transliteração entre alfabetos, uma palavra numa determinada língua natural tem, frequentemente, mais do que um termo correspondente noutra língua. Com efeito, as palavras adquirem sentidos diferentes conforme o contexto (Eco, 2010) e, por isso, uma tradução não depende apenas do contexto linguístico mas de algo fora do texto – «informação sobre o mundo ou informação enciclopédica» (Eco, 2010). Se numa língua só existissem sinónimos essa língua seria muito rica e permitiria diferentes formulações do mesmo conceito e seria muito pobre se, pelo contrário, fosse uma língua

²²⁷ É difícil definir o que significa «dizer a mesma coisa» e não sabemos muito bem o que isso é quanto às operações do tipo paráfrase, definição, explicação, reformulação, sem falar das substituições sinonímicas. Em seguida porque, perante um texto a traduzir, não sabemos o que é a coisa. Finalmente, em certos casos, chegamos a duvidar do que significa *dizer*”.

²²⁸ “quase a mesma coisa”.

²²⁹ “quase”.

composta apenas de homónimos. Como seria a tradução entre uma língua em cujo léxico apenas existissem sinónimos e outra onde apenas existissem homónimos?

É preciso ter presente que, muitas vezes, para identificar dois sinónimos na comparação entre duas línguas é preciso ter desambiguado primeiro, como o locutor nativo faz, os homónimos no interior da língua (Eco, 2010). Na medida em que as palavras adquirem sentido diferente de acordo com o contexto, como referi acima, o autor conclui, que a sinonímia pura não existe (Eco, 2010), o que levanta problemas à hipótese da equivalência de significado como base da teoria da tradução.

A tradicional afirmação “*Traduttore, traditore*”, pretende resumir as dificuldades e os impasses inerentes à tradução, mostrando a impossibilidade, mais notória quando se trata de traduzir entre línguas de modalidades diferentes. No ensaio *As Torres de Babel*, (2006), cujo tema é a tradução, Derrida tenta mostrar que a tese da traduzibilidade é inconsistente, pois a linguagem não é simples nomenclatura. Nesse ensaio, o autor começa com uma reflexão sobre a Torre de Babel: “a «torre de Babel» não configura apenas a multiplicidade irreduzível das línguas, ela exhibe um não-acabamento (...). O que a multiplicidade de idiomas vai limitar não é apenas uma tradução verdadeira» (...) mas também uma ordem estrutural, uma coerência do constructum” (Derrida, 2006a: 11-12). Babel conta a história da “origem da confusão das línguas, a multiplicidade dos idiomas, a tarefa necessária e impossível, da tradução, sua necessidade como *impossibilidade*” (Derrida, 2006a: 21). A partir de então, a humanidade está condenada à necessidade de uma tradução, mas esta é sempre falhada. A importância da tradução está no facto de ela prometer que é possível um acordo entre as línguas, a transmissão de algo, no fundo, que a comunicação é possível. A tradução será, de facto, possível? Que relação é possível entre tradução e verdade?

Com efeito, duas línguas não representam a mesma realidade, não são apenas etiquetas diferentes para o mesmo mundo, motivo pelo qual “une traduction efface une série d’annoncés qui non seulement appartiennent à l’original (...), mais parlent et pratiquent performativement la langue dans laquelle se produit cet original”²³⁰ (Derrida, 1990b: 308-9). Este autor fala de ‘suicídio pela tradução’, no sentido de ‘suicídio pelo fogo’, visto que ‘o original’ se deixa destruir sem deixar resto no *corpus*.

Eco (1997) defende a possibilidade da tradução de uma língua para outra, embora defenda que cada língua europeia, ainda que seja a mais periférica, exprime o «génio»

²³⁰ “uma tradução apaga uma série de enunciados que não só pertencem ao original (...), mas falam e praticam performativamente a língua em que esse original se produz”.

de um grupo étnico e é «veículo de uma tradição milenar»; além disso, cada língua é uma maneira de organizar e interpretar o mundo (cf. Steiner, 2002, já referido), pelo que passar de uma língua para outra equivale a passar de um pensamento para outro e de uma cultura para outra.

Assim, toda a língua natural exprime uma visão diferente do mundo e o sentido não existe no texto mas é gerado pela interpretação (Chandler, 1995), como já referi atrás. De acordo com a posição de Whorf, também já referida, o ‘conteúdo’ está ligado com a ‘forma’ linguística – o uso do meio contribui para moldar o sentido – pelo que, segundo Chandler (1995) é impossível significar a mesma coisa de duas ou mais maneiras diferentes, pois as palavras não são apenas a ‘roupagem’ do pensamento.

É claro que aquilo que se perde com a tradução varia. Escritores, pessoas que consideram a escrita como fundamental para a sua identidade pessoal e profissional, podem sentir que o seu estilo de escrita é inseparável da sua identidade e estão ligados às suas próprias palavras (Chandler, 1995) são a favor da perspectiva Whorfiana. Assim, e de acordo com esta perspetiva, a tradução de uma língua para outra é no mínimo problemática, podendo ser impossível (Chandler, 1995).

De acordo com Chandler (1995), a defesa da ‘intraduzibilidade’ é mais forte nas artes e mais fraca no caso dos artigos da ciência formal, embora os estudos retóricos tenham vindo progressivamente a esbater uma distinção clara entre as duas áreas. No domínio da escrita literária, nomeadamente na poesia, o que se perde na tradução é mais notório: Pablo Neruda considerava que a melhor tradução dos seus poemas era a italiana dada a semelhança entre o italiano e o espanhol, o que não acontecia nem com o francês, nem com o inglês, dada a não-existência de correspondência nem na vocalização, nem na localização, ou na cor e no peso das palavras. Não se trata de uma questão de interpretação, visto que o sentido pode estar correto mas a correção da tradução, do sentido pode ser a destruição do poema (Chandler, 1995). No que concerne a LG, “la poésie sourde est strictement intraduisible”²³¹ (Mottez, 2011: 155). Com escritas mais ‘pragmáticas’, ou menos ‘expressivas’, no domínio científico, por exemplo, os sentidos são normalmente vistos como menos dependentes da forma particular das palavras usadas. No entanto, até nesses contextos, certas palavras ou frases que têm uma função importante podem ter problemas especiais de tradução; é o caso das ciências sociais.

²³¹ “a poesia surda é estritamente intraduzível”.

A posição de Whorf está em contraste flagrante com o universalismo extremo daqueles que adotam a ‘*cloak theory*’. A ideia neoclássica da linguagem como simples roupagem do pensamento é baseada na assunção de que o pensamento pode ser expresso de maneiras diferentes, isto é podemos dizer o que quisermos em qualquer língua e aquilo que dizemos numa língua pode ser traduzido para outra.

Quine (2004) defende o princípio teórico da indeterminação da tradução, começando por apresentar a definição de significado empírico como aquilo que têm em comum as frases de uma língua e as de uma língua totalmente diferente. Como conclusão, demarca-se dos trabalhos de Sapir-Whorf, entre outros autores, que defendem a ideia de que as diferenças profundas de uma língua acarretam diferenças no modo como as pessoas pensam ou veem o mundo. Quine (2004) prefere defender a dificuldade ou indeterminação da correlação, mais do que enfatizar que algumas proposições filosóficas são afirmadas numa cultura e negadas noutra; esta dificuldade em dizer o que é uma boa e uma má tradução resulta da menor base de comparação à medida que nos afastamos cada vez mais de frases com um estímulo de significado (*stimulus meaning*) visível direto e da terra mãe (*home ground*): “certain philosophical propositions are affirmed in the one culture and denied in the other. What is really involved is difficulty or indeterminacy of correlation.”²³² (Quine, 2004: 112), motivo pelo qual não tem sentido dizer o que é uma boa tradução ou má, quando estamos perante frases sem condicionamento visível direto e saímos da terra mãe.

Para compreender um texto, seja de que tipo for, é preciso construir uma “hipótese sobre o mundo possível que ele representa” (Eco, 2010: 54), o que é dificultado pelo facto de o conteúdo e a língua ser bastante diferente no original e na tradução (Benjamin, 2004) pelo que, segundo este último autor, a tarefa do tradutor consiste em encontrar o efeito pretendido na língua para a qual pretende traduzir que produza o eco do original.

Ora, o Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Gerais e Cursos Tecnológicos pretende que, conhecendo conceitos e teorias que a história da filosofia consagrou, as alunas e os alunos, mediante o uso da sua razão, construam um saber pessoal. Defendo, também, e nisso concordo com o programa de Filosofia, que o exercício da razão se deve aplicar sobre o mundo envolvente: as alunas e os alunos devem desenvolver uma visão crítica da realidade que lhes permita serem plenamente humanos, no sentido de

²³² “algumas proposições filosóficas são afirmadas numa cultura e negadas noutra. O que realmente está em causa é a dificuldade ou indeterminabilidade da correlação”.

emancipados do determinismo que regula a natureza, como referi anteriormente. Considero, contudo, que a questão que se levanta é a de saber em que língua deverá ser feito esse exercício da razão, em contexto de surdez, como também já referi. O trabalho filosófico utiliza uma linguagem específica e trabalha com conceitos, também eles específicos, que configuram a realidade sobre a qual refletem e possuem uma história, que se confunde com a história da filosofia, pelo que na disciplina de Filosofia há, simultaneamente, um conteúdo concetual a aprender/ensinar e uma atividade, um exercício da razão na construção de um saber pessoal.

Como defendi atrás, a língua é um sistema que permite representar o mundo, isto é, voltar a apresentá-lo, torná-lo, de novo, presente: a língua é produto, mas também produtora de cosmovisões pois, como refere Steiner (2002),

“cada uma das línguas humanas traça do mundo um mapa diferente. (...) Cada língua – e sem que haja línguas ‘pequenas’ ou menores – constrói um conjunto de mundos possíveis e de geografias da memória. (...) Quando uma língua morre, é um mundo possível que morre com ela” (Steiner, 2002: 18).

E, por isso, esse sistema língua, qualquer que ele seja, vai condicionar a visão que o sujeito tem do mundo, pelo que a língua em que se faz filosofia parece ser um facto incontornável. Nesse sentido, o filosofar estará penetrado pela língua em que se filosofa. Cada ser humano tal como o seu pensamento são produto da língua (forma dos conceitos, limites da composicionalidade), mas, por outro lado, cada ser humano ao pensar de forma livre contribui para formar a língua, como referi a propósito da relação entre língua e pensamento.

Como já argumentado, a filosofia faz-se na língua natural da/o filósofa/o, uma vez que a língua é produto e produtora de cosmovisões e, de acordo com Steiner (2002) qualquer ato de comunicação humana pode ser visto como envolvendo uma espécie de tradução, na medida em que já existe um problema de «tradução» do pensamento não-verbalizado em enunciado linguístico.

Nesse sentido, defendo que o filosofar da/o aluna/o deverá ser feito na sua língua natural, rejeitando, de acordo com Cassin (2004), a existência de línguas especificamente filosóficas (habitualmente o grego e o alemão). No entanto, alguns problemas se colocam. Tratando-se de uma aula pensada e dita em LP, como se resolve o problema da comunicação? Poder-se-ia considerar que o problema das alunas Surdas e

dos alunos Surdos, em matéria de comunicação, num exame, ou numa aula, ficaria resolvido com a presença de intérprete. Defendo que, na disciplina de Filosofia, essa não pode ser a solução devido a vários fatores, nomeadamente, devido aos problemas gerais e específicos inerentes à tradução, bem como à ausência de léxico *standard* em LGP para alguns conceitos filosóficos.

Pensar em português, numa LV, culturalmente marcada com vocabulário próprio, dependente da sequencialidade e linearidade da modalidade vocal bem como da semântica que condiciona o discurso filosófico é já uma interpretação do pensamento filosófico original (francês, grego, alemão, ...). Passar para LGP implica uma nova tradução/interpretação. Apesar da impossibilidade reconhecida de eliminar intermediários – a tradução/interpretação do pensamento estará sempre presente na medida em que “la structure traduisante (...) commence dès que s’instaure un certain type de lecture du texte ‘original’”²³³ (Derrida, 1990b: 309), instaura-se um apagamento do acontecimento linguístico e metalinguístico antes daquilo a que se chama tradução. Desse modo, defendo que pensar a aula em LGP diminui um intermediário/fase, sem esquecer que a transparência absoluta é impossível, já que na transmissão do pensamento pode estar implicado um processo de tradução (Derrida 1990b; Steiner, 2002).

Por outro lado, segundo Fargue (2001), se discentes e docentes não possuem a mesma língua, o recurso a intérpretes exclui a/o docente da comunicação entre discentes obrigando-a/o a interrogar continuamente a/o intérprete, sobrecarregando-a/o com tarefas próprias da/o docente. Além disso, considero que esta situação impede também um diálogo fluido discente/docente bem como a dificuldade de acompanhamento do processo de aprendizagem, além de diminuir o tempo útil de aprendizagem. Acresce, continua Fargue (2001), a/o intérprete é sempre um intermediário cuja função é traduzir literalmente o que a/o docente diz. Ora, as/os estudantes nem sempre têm o nível de língua suficiente para poderem compreender uma explicação, o que obrigaria a/o intérprete a fazer uma adaptação, desempenhando funções que não lhe competem. Além disso, esta situação impede uma relação didática direta pois a/o discente não se dirige diretamente às/aos estudantes, e vice-versa, mas tem de passar inevitavelmente por terceiros, com todos os perigos que isso acarreta (Fargue, 2001).

²³³ “a estrutura traduzinte” (...) começa assim que se instaura um certo tipo de leitura do texto ‘original’”.

Dificuldades específicas na tradução de textos filosóficos

A tradução de textos filosóficos apresenta-se como um caso especial de tradução, uma vez que o/a intérprete tem de ter em conta não só os conceitos que tenta passar para a língua de chegada, mas também a indecibilidade desses conceitos noutra língua diferente daquela em que foram criados. Um texto filosófico está sempre contextualizado no pensamento do seu autor e numa tradição filosófica, pelo que a tradução não pode ser exata, palavra a palavra.

Defendo que a concetualização se constitui como tarefa filosófica essencial na medida em que o conceito filosófico se apresenta “*como um operador textual que, graças a propriedades da língua, permite categorizar o real ou o ser, integrando-os nos limites do dizível*”²³⁴ (Cossutta, 1998: 62) sendo assim o discurso filosófico enquadrado nos diferentes registos que a língua põe à sua disposição. O conceito, porém, é um objeto de pensamento construído na ordem da representação, por meio do qual tentamos determinar a significação que pretendemos dar às palavras, às coisas e à relação entre elas e não a palavra ou a coisa ou a relação entre elas (Cossutta, 1998). Por vezes acontece que o termo de uma língua remete para uma unidade de conteúdo que outras línguas ignoram e isso coloca sérios problemas ao tradutor (Eco, 2010). No entanto, incomensurabilidade não significa incomparabilidade, na medida em que podemos comparar os sistemas italiano, francês, alemão, inglês (Eco, 2010).

A língua não é mera nomenclatura, como já referi; alguns conceitos filosóficos perdem sentido com a tradução (Derrida, 1972a). Os conceitos filosóficos estão incorporados na história da filosofia e na língua da sua produção. Cassin (2004) refere que, perante a diversidade das línguas constitutivas da Europa, optou por manter a pluralidade dessas línguas, expondo o sentido e o interesse das diferenças, em vez de escolher uma língua dominante, a partir da qual fossem feitas as mudanças. O ponto de partida da criação do *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles* é, assim, uma reflexão sobre a dificuldade, mas não impossibilidade, de traduzir em filosofia. Com efeito, segundo a autora (Cassin, 2004), o termo ‘intraduzíveis’ que consta do título da obra não significa que esses termos não possam ser traduzidos, mas apenas que a sua tradução constitui um problema cuja solução pode implicar a criação de um neologismo ou de um sentido novo para um termo já existente na medida em que nem os termos nem as redes concetuais são sobreponíveis em línguas diferentes. A título de exemplo,

²³⁴ Itálico do autor.

Cassin (2004) questiona-se sobre o rigor da tradução do alemão ‘*Geist*’ para o inglês ‘*mind*’ ou para o francês ‘*esprit*’, bem como do russo ‘*pravda*’, para o francês ‘*justice*’ ou ‘*vérité*’. Traduzir significa compreender de que modo as diferentes línguas produzem mundos diferentes e fazer esses mundos comunicar entre si (Cassin, 2004). Concorro com a perspectiva apresentada por esta autora, na medida em que defendo o interesse de manter as diferenças entre LGP e LP e usar essa diferença como motor da reflexão filosófica, uma concretização do bilinguismo/biculturalismo defendido na legislação atual para a educação de crianças e jovens Surdas/os, o que considero um gesto simultaneamente filosófico e político.

Derrida (1972a) questiona-se, a propósito, de que modo é possível classificar a língua da filosofia: língua natural ou família de línguas naturais (grego, latim, alemão ou indo-europeu), ou código formal elaborado a partir dessas línguas naturais, defendendo que essas questões existem, provavelmente, desde as origens da filosofia. A filosofia reapropria-se sempre do discurso que a de-limita (Derrida, 1972a).

Com efeito, a tradução de textos filosóficos apresenta-se como um caso especial de tradução, uma vez que o tradutor tem de ter em conta não só os conceitos que tenta passar para a língua de chegada mas também a indecibilidade desses conceitos noutra língua diferente daquela em que foram criados. Um texto filosófico está sempre contextualizado no pensamento do seu autor e numa tradição filosófica, pelo que a tradução não pode ser exata, palavra a palavra, toda a tradução é interpretação, como referido acima.

A falta de correspondência entre termos de línguas diferentes é já conhecida da filosofia, relativamente às línguas LV. Derrida, defendendo a tese da intraduzibilidade, mostra que conceitos fundamentais na história da filosofia perdem sentido ao serem traduzidos. Pense-se, a título de exemplo, nos conceitos de ‘*engagé*’, ‘*die Aufhebung*’, ou ‘*la différence*’, que colocam dificuldades à sua tradução e que, em alguns casos, têm levado à criação de neologismos ou soluções de recurso, nem sempre eficazes mas, criados no meio académico entre filósofos/os, optando-se, muitas vezes, por incluir o termo, no original, ao lado da tradução. Nas aulas da disciplina de Filosofia em contexto de surdez, porém, a situação é diferente: frente a frente, encontram-se docente e discente e duas línguas de modalidades diferentes.

Dificuldades inerentes à tradução entre línguas de modalidade diferente na tradução de textos filosóficos

A tradução de e para LG apresenta-se como um caso específico de tradução na medida em que as duas línguas em presença são línguas de modalidade diferente: podemos ouvir-nos falar, mas apenas parcialmente nos podemos ver gestualizar na medida em que não conseguimos ver a nossa própria expressão (Jeggli, 2003). Com efeito, como já referi, as duas línguas não utilizam o mesmo canal, uma é oro-fonadora e a outra visuo-gestual. Além disso, as LV são lineares e sequenciais enquanto as LG são de produção simultânea. Ora a utilização do tempo e do espaço permite uma simultaneidade de informações o que faz com que o signo forneça duas vezes mais informações, apesar de demorar mais tempo a formar-se do que uma palavra (Jeggli, 2003). Além da simultaneidade e multidimensionalidade, a utilização das EGI que caracterizam as LG são dificilmente traduzíveis para uma LV que é linear e sequencial (Cuxac, 2001).

Para haver interpretação, é necessário haver compreensão da mensagem na língua de origem o que significa, não apenas compreender a língua mas todas as componentes da mensagem que se vai interpretar, linguísticas e extralinguísticas, semióticas e circunstanciais, explícitas e implícitas (Jeggli, 2003). Além disso, não se pode esquecer que a/o intérprete utiliza sempre estratégias linguísticas próprias o que dificulta ainda mais a tradução (Quipourt & Gache, 2003). Comecei esta tese com a evocação da separação saussuriana entre língua (*langue*) e fala (*parole*), por isso temos de me confrontar com a questão de saber se o discurso filosófico é moldado pelas imposições da língua e, em caso afirmativo, até que ponto o é e segundo que modalidades, como sugere Derrida (1972a). Com efeito, continuando a seguir este autor, se considerarmos a história da filosofia como um grande discurso temos de considerar que ele mergulha numa reserva de língua (léxico, gramática, conjunto de signos e de valores), teremos de assumir que, conseqüentemente, ele fica limitado pelos recursos de que essa reserva dispõe bem como pela sua organização. Considero, no entanto, que apesar da existência dessa reserva, o sujeito falante também produz língua e que é precisamente isso que permite a evolução desta última.

Cassin (2006) lembra que diferentes línguas apresentam diferentes ordens dos elementos sintáticos na frase, diferente metaforicidade, diferentes maneiras de negar, e conclui que os equívocos podem ser tanto semânticos como sintáticos. Aceito a perspectiva de Cassin (2004), quando rejeita a tese de Heidegger segundo a qual a língua

grega é filosófica porque ela própria já filosofava enquanto língua possuindo uma profundidade e criatividade filosóficas que apenas se volta a encontrar na língua alemã. Tal como o trabalho do *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles* contraria essa tendência para hierarquizar as línguas e, desse modo, consagrar a intraduzibilidade, também consideramos que uma aula de filosofia em LGP deve ter em atenção a diversidade das duas línguas em presença (LGP e LP) e a impossibilidade de traduzir biunivocamente de palavra a signo gestual e vice-versa.

O diálogo é, como já referi, o método filosófico por excelência, capaz de promover a emancipação do determinismo natural. No entanto, partindo do pressuposto de que língua e pensamento são inseparáveis, algo muda quando filosofamos em línguas distintas. Assim, na tradução de e para LG nas aulas de Filosofia o problema é duplo visto que a(o) intérprete está a fazer uma interpretação de uma interpretação.

Às dificuldades apresentadas no que concerne a tradução entre línguas de modalidades diferentes acrescem as que dizem respeito à especificidade dos conceitos filosóficos e, à ausência de léxico *standard* em LGP que cubra a totalidade dos conceitos filosóficos apresentados no Programa de Filosofia atualmente em vigor em Portugal. O mesmo se passa noutros países, nomeadamente nos EUA, onde também não existe léxico *standard* para muitos termos filosóficos, o que, segundo Burke (2007), se deve ao facto de apenas um pequeno número de filósofos/os Surdas/os usar as LG e não à incapacidade destas línguas que podem transmitir, perfeitamente, os conceitos abstratos da filosofia tal como as LV.

Como já referi, desde os finais do século XX, é aceite que as LG são verdadeiras línguas e são capazes de servir de veículo a discussões teóricas e abstratas, como, por exemplo, no domínio da linguística, onde já foi criado um léxico *standard*. Mas isso aconteceu porque já existem linguistas Surdas/os a usar ASL (Burke, 2007).

A crença de que a LSF não pode veicular saberes universitários é totalmente errada (Jeggli, 2003). No entanto, tenho de concordar com Jeggli (2003) que assume que a ausência de léxico *standard* em certos domínios, onde a LSF só agora começa a ter acesso, constitui um problema. Esse problema, referido pelo autor em relação à LSF, pode estar presente também na LGP, obrigando as/os intérpretes a recorrerem a paráfrases e perífrases. A falta de léxico *standard* especializado é sentida por intérpretes e estudantes nos níveis de escolaridade mais elevados (Mineiro *et alii*, 2009).

Perante essa dificuldade, Amaral *et alii* (1994) procederam a um trabalho semelhante ao meu, embora em áreas disciplinares diferentes: tendo constatado a não existência de

qualquer levantamento de léxico gestual *standard* para áreas curriculares, ou para expressar o desenvolvimento científico e tecnológico, consideraram necessário verificar se esses signos gestuais existiam no vocabulário das/os gestuantes com quem trabalharam e, no caso de existirem, verificar quais os processos que tinham estado na sua origem (Amaral *et alii*, 1994).

A questão da tradução prende-se, desde logo, com o conceito de filosofia e com o papel desempenhado pelo sujeito na construção do saber filosófico; consequentemente, a tradução, em filosofia, debate-se com a não existência de termos capazes de dizerem o mesmo conceito em línguas diferentes. O discurso filosófico é feito com conceitos específicos, mediante os quais é configurada a realidade sobre a qual a filosofia reflete e esses conceitos têm uma história, história essa que se confunde com a própria Filosofia, como referimos. Dos conceitos propostos no Programa, quer se trate dos conceitos gerais, específicos ou metodológicos, muitos não têm um signo gestual em LGP que lhes corresponda.

Durante a minha prática letiva, em contexto de surdez, constatei a ocorrência de várias situações em que não existe léxico *standard* em LGP para discutir a filosofia académica (e.g. ‘raciocínio’ ‘racionalismo’), ou o signo gestual existente remete para um conceito diferente (e.g. ‘razão’, ‘racional’).

No âmbito desta tese, a questão que se coloca é, então, a de discutir a tradução entre LG e LV – línguas de modalidades diferentes – numa aula de filosofia quando se trata de enunciados linguísticos para conceitos que são verdadeiros filosofemas e, além disso, o léxico filosófico *standard* em LGP não cobrir todos os conceitos filosóficos. Acresce que, na tradução de e para LGP nas aulas de Filosofia, o problema é duplo, visto que a(o) intérprete está a fazer uma interpretação de uma interpretação. Assim, consideramos que uma aula pensada e dita em LP levanta problemas filosóficos além de problemas de comunicação, que a presença de um/a intérprete não pode resolver.

Soluções tradicionalmente praticadas nas aulas de Filosofia em contexto de surdez

As hipóteses de resolução comumente praticadas passam pela criação de um código comum, pelo recurso à dactilologia²³⁵ e à tentativa de criação de neologismos.

²³⁵ Designa-se dactilologia o “processo por meio do qual o termo é moldado por configurações manuais que correspondem ao alfabeto manual. Este processo envolve algum conhecimento do Português escrito o que pode não acontecer no caso de pessoas Surdas com um nível de educação baixo” (Mineiro, 2009: 90).

Em algumas disciplinas, assiste-se muitas vezes à criação de um gesto combinado entre intérprete e estudantes. Trata-se de um significante gestual provisório, criado para resolver um problema pontual, numa situação particular. Esse gesto combinado é designado «código comum» e constitui uma espécie de «paliativo *ad hoc*» nas situações em que não existe um signo gestual para uma palavra. Estes códigos comuns devem ser negociados com as pessoas Surdas a quem a tradução está a ser dirigida, no momento da tradução, e têm de ser por elas aprovados (Garcia, 2010).

Quanto ao recurso à dactilologia questiono-me se se tratará de um procedimento legítimo nas aulas da disciplina de Filosofia quando o que está em questão são enunciados linguísticos para conceitos que são verdadeiros filosofemas. Não se compreende o benefício desse recurso. Se a/o estudante não possui, na sua língua, um signo gestual para designar o conceito, qual o interesse, em termos cognitivos, de o «escrever» no espaço? Pelo facto de ver palavra soletrada em dactilologia a/o estudante não passa a compreender o conceito, apenas poderá fixar o significante mas o significado continua a ser-lhe inacessível. Esse foi o primeiro passo de um exemplo apresentado por Jeggli (2003): o docente escreveu no quadro a palavra. No entanto, a esse registo seguiu-se a explicação do conceito para permitir a sua aquisição, o que não era conseguido mediante o simples soletrar do termo.

Também Burke (2015) refere que em ASL é costume resolver o problema da falta de vocabulário especializado mediante a utilização da dactilologia. No entanto, reconhece que soletrar o discurso filosófico apresenta uma enorme desvantagem na medida em que aumenta o atraso na sua interpretação.

Considero que se pode estabelecer um paralelo entre a tradução para LGP, quando é usada a dactilologia e a tradução entre diferentes LV quando se utiliza a mesma palavra ou expressão do texto original, escrevendo-a normalmente em itálico se essa palavra não fizer parte da língua para a qual está a ser traduzida (empréstimo).

Por vezes defende-se a urgência de criar neologismos para resolver, de imediato, o problema da falta de terminologia. Claro que as línguas vivas estão em permanente modificação: “in the history of languages, the old forms perish as new ones arise”²³⁶ (Mineiro *et alii*, 2009: 84); conforme as solicitações da realidade vão sendo incluídos termos novos para designar essas realidades novas, enquanto outros vão caindo em desuso. Mas, enquanto duram, as unidades lexicais que costumavam ter um certo

²³⁶ “na história das línguas, as formas antigas morrem à medida que surgem novas”.

significado adquirem outro, ou outros, devido ao efeito de polissemia, especialização de significado (terminologia) ou como resultado do tempo e do uso (ii *et al.*, 2009: 84).

Garcia (2010), no que concerne as LV, aponta como fatores condicionantes da criação de neologismos, por um lado, «a evolução do universo referencial» e, por outro, questões relacionadas com a própria língua. No entanto, segundo esta autora, relativamente às LG, esta explicação, apesar de real, é limitada, na medida em que se trata de línguas em que coexistem duas maneiras de dizer. Neste caso, há que considerar como um estímulo importante a pressão da interpretação simultânea (Garcia, 2010).

Com efeito, criar léxico filosófico em ASL (e em qualquer língua, acrescentamos nós) requer o conhecimento tanto da ASL – significante linguisticamente apropriado – como do conceito filosófico (Burke, 2015). Esta autora refere outro processo para aumentar o léxico filosófico no que concerne o nome da/os filósofa/os – nomes gestuais (*namesigns*); estes nomes gestuais (diferentes do soletrar o nome em dactilologia) são significantes gestuais usados para designar uma pessoa, especialmente quando o nome da pessoa tem mais de três ou quatro letras. A atribuição do nome gestual tem a ver com características particulares da pessoa. Confirmando, do meu ponto de vista, tudo o que disse sobre a língua e as vivências do sujeito, Burke (2015) refere a existência de nomes gestuais para Platão e Aristóteles em LGG (língua gestual grega), ao contrário do que acontece em ASL. Por esse motivo, o contacto com investigadoras/es falantes de outras LG pode contribuir para aumentar o léxico, nesse domínio, visto que, neste caso, é aceitável usar nomes gestuais de outras línguas ainda que estes possuam normas diferentes.

Na criação de neologismos é preciso ter em atenção que a sua criação por parte das pessoas Surdas respeita naturalmente a defesa daquilo que elas consideram a norma da sua língua comunitária, em oposição à língua dominante. Essa defesa passa pela rejeição das unidades lexemáticas começadas por uma letra do alfabeto dactilológico, na medida em que isso representa a LV dominante, e pela rejeição da criação de neologismos a qualquer preço, sobretudo com o pretexto de que essa palavra existiria em LV (Garcia, 2010). A LG tem os mesmos problemas de criação lexical que as LV e resolve-os de maneira idêntica: empréstimo das LG estrangeiras ou das LV dominantes por intermédio da dactilologia ou criação de um neologismo (Jeggli, 2003).

Com efeito, a LG, tal como a LV, pode criar signos gestuais novos, dar um sentido novo a signos gestuais já existentes e fazer empréstimos de outras línguas (quando é necessário podem incorporar elementos da LV através da dactilologia). Existem outros

processos para criar novos signos gestuais que utilizam mecanismos da gramática próprios da língua: formar um signo gestual composto, dar um sentido diferente a um signo gestual já em uso (nestes dois casos há uma modificação sistemática da forma do signo gestual) ou criar um signo gestual (Markowicz, 1979).

O léxico de uma língua expande-se progressivamente através da criação de formas novas, muitas das quais são construídas a partir de outras pré-existentes mas os neologismos criados acompanham a evolução das sociedades. Por isso, essas formas linguísticas novas são palavras, ou signos gestuais, que contém um significado especializado relativo a determinadas áreas e obedecem às mesmas regras de criação linguística do léxico comum (Mineiro *et alii*, 2009).

De acordo com esta autora, a criação de novos gestos pode ser feita através de vários processos, nomeadamente o uso de dactilologia; empréstimo interno (reutilização de significantes gestuais existentes no léxico comum da LGP conferindo-lhes um sentido específico de uma área particular) e composição (combinação de duas ou mais palavras existentes em palavras compostas; estes compostos surgem como recombinações de palavras ou signos simples já existentes no léxico) (Mineiro *et alii*, 2009).

A título de exemplo, refiro Morgado (2011) a propósito da criação de neologismos: “em Língua Gestual Portuguesa, o gesto para ‘Literatura’, até hoje, tem sido produzido como ‘livro’ ou, no seu sentido mais icónico, ‘folhear páginas’, o que pode ser confuso para quem está a estudar ou a definir a literatura relacionada com as línguas gestuais. Sugere-se então a necessidade de renovação daquele gesto” (Morgado, 2011: 24-5), tal como aconteceu com gesto de ‘Literacia’ que foi alterado após uma discussão entre “cerca de 100 docentes de LGP de todo o país” (Morgado, 2011: 25). Também aqui existiu consenso entre os especialistas da área.

A propósito da criação de neologismos (formação de unidades lexemáticas), e tendo em atenção que as LG são línguas dominadas em contacto permanente com uma LV dominante, Cuxac (2014) considera que no processo de neologia lexical atuam duas forças complementares que agem em sentido contrário: por um lado, um léxico proveniente das estruturas de *transfert* (através de suavização/alisamento económico) e, por outro, um léxico de empréstimo que se espera que traduza em signos gestuais uma parte do vocabulário da LV dominante.

Desse modo, a criação de um neologismo constitui um processo que envolve toda uma comunidade de falantes e não apenas um pequeno grupo de alunos e professor, que nem

sequer é falante nativo dessa língua. Considero, portanto, que a criação de um léxico filosófico em LG tem de ser feita por uma comunidade de filósofas/os gestuantes.

Resumindo, em filosofia, o neologismo é criado por consenso entre filósofos, optando-se, muitas vezes, por incluir o termo, no original, ao lado da tradução. Nas aulas de filosofia em contexto de surdez, porém, a situação é diferente: frente a frente, encontram-se um/a docente e um grupo de alunas/os e duas línguas de modalidades diferentes, eventualmente, não faladas fluentemente por nenhum desses sujeitos.

Pergunto-me, então: será legítimo fundamentar a evolução de uma língua deste modo?

Alternativas de solução

Face a essa ausência de léxico filosófico *standard*, que atitude adotar? Existirão alternativas a estas tentativas de resolução que, tradicionalmente, têm vindo a ser utilizadas?

Antes de mais considero essencial ter presente, como pressuposto, a especificidade da LG e que, portanto, para se falar uma LG é necessário abandonar o modo de pensar oral e começar a pensar visualmente.

As investigações recentes, na linha do modelo teórico de Cuxac, parecem demonstrar que existe uma alternativa que consiste na explicação do conceito em LG, mediante o recurso às EGI. Trabalhos realizados em Portugal (Mineiro *et alii*, 2009; Amaral *et alii*, 1994) apontam no sentido do uso de perífrases, composição e empréstimo interno. Com efeito, as LG não têm limites na comunicação da informação: podem comunicar abstrações embora a sua representação seja necessariamente visual e concreta. Um dos aspetos notáveis de todas as LG reside no facto de, na ausência de léxico *standard* para expressar conteúdos informacionais difíceis de transmitir, a/os locutora/es Surda/os podem sempre recorrer à estratégia produtiva de «dar a ver», reativando o processo de iconicização; esta passagem para a *visée* ilustrativa com o objetivo de construir um conceito novo que não tem significante gestual *standardizado* estabelece uma forte correlação entre os ramos de *visées* no que concerne os processos de criação de signos gestuais com valor generalizante (Fuselier-Souza, 2006).

Segundo Sallandre (2003), os elementos *standardizados* têm uma dupla função: enquanto elementos lexicais isolados à cabeça de enunciados e enquanto conjunto de elementos que constituem enunciados autónomos e complexos. Enquanto elementos isolados, os elementos do léxico *standardizado* possuem um valor de tema: funcionam como anúncio do tema: «a propósito de» ou «isto tem a ver com», e a seguir intervém a

grande iconicidade em posição de foco²³⁷ (Sallandre, 2003). No quadro das narrativas, os enunciados que utilizam elementos *standardizados* introduzem a dimensão do *modus*²³⁸ e as EGI encarregam-se do *dictum*²³⁹ (Bally, 1965).

Bébian, no *Essai sur les sourds-muets et le langage naturel ou Introduction à une Classification naturelle des idées avec leurs signes propres* defende que antes de querermos ensinar as pessoas Surdas a exprimirem uma ideia por meio de uma palavra é preciso assegurarmo-nos que possuem essa ideia de um modo claro e preciso e, se ainda a não possuem é preciso desenvolvê-la no seu espírito. Bébian (2006) defende que é possível desenvolver novas ideias a partir de signos gestuais encontrados pelos alunos e tirados da natureza da ideia e essas novas ideias, por sua vez, darão origem a novos signos.

Os procedimentos atrás referidos parecem-me pouco adequados na disciplina de Filosofia dada a especificidade dos conceitos filosóficos. Parece-me que o problema da inexistência de léxico filosófico *standard* em LGP pode ser resolvido de outro modo, embora aceite/defenda a evolução natural da LGP mediante a criação de signos gestuais específicos, pois reconheço que as línguas vivas estão em permanente modificação, conforme já referi atrás mas, por outro lado, esse é um processo que envolve toda uma comunidade.

Poder-se-á concluir, então, que a criação de um léxico *standard* em LGP para os conceitos da filosofia dependerá da existência de filósofas/os Surdas/os que usem a LGP, transpondo para a situação portuguesa aquilo que Burke (2007) diz relativamente aos EUA: não existe léxico disponível para discutir a filosofia académica, mas para criar vocabulário filosófico em ASL é necessário que existam mais filósofas/os a usarem ASL, círculo vicioso que parece ser imperioso romper (Burke, 2007). Nesse sentido, penso que o mesmo pode ser dito relativamente à situação da LGP e da filosofia em Portugal.

Como adverte a WFD, porém, o controlo e desenvolvimento de qualquer LG deve ser conduzido pelo grupo social que fala essa língua e qualquer alteração imposta na LG de cada país, levada a cabo pelo governo, profissionais que trabalham com pessoas Surdas e organizações para ou de Surdos, constitui uma violação dos tratados e outros documentos das organizações internacionais (Nações Unidas, UNESCO, *Convention on*

²³⁷ Foco (ou rema) é a informação nova, o que se diz acerca do tema.

²³⁸ O *modus* marca a atitude do sujeito falante perante a situação representada, o *dictum*.

²³⁹ O *dictum* é a estrutura semântica da frase, é o elemento do enunciado que relata algo.

the Rights of Persons with Disabilities das Nações Unidas). Consequentemente, qualquer mudança na LG de um determinado país, como resposta a mudanças culturais, é um direito exclusivo das pessoas Surdas desse país (site da WFD, Sign Language, <http://wfdeaf.org/human-rights/crpd/sign-language>).

Jeggli (2003) apresenta como exemplo da criação de um neologismo em LSF, o signo gestual para o conceito de ‘esquizofrenia’. Esta criação constituiu, porém, um último passo de um longo processo que envolveu a comunidade Surda.

As/os estudantes Surdas/os não só não conheciam o conceito como não possuíam o termo correspondente ao conceito de ‘esquizofrenia’ na sua língua (LSF), ao contrário das/os ouvintes que, embora também não conhecessem o conceito possuíam o termo equivalente na sua língua (francês). Por esse motivo, a palavra foi escrita no quadro pelo que estudantes Surdas/os e ouvintes ficaram em igualdade perante o significante gráfico da palavra. Seguidamente, o conceito foi explicado em francês e traduzido, simultaneamente, para LSF, o que permitiu que as/os estudantes Surdas/os e ouvintes tivessem adquirido um novo conceito. Apesar dessa igualdade a nível concetual, continuava a não existir significante gestual para designar o conceito. As/os intérpretes tinham usado a palavra escrita em dactilologia mas, como se tratava de uma palavra demasiado longa para ser soletrada, recorreram a um «código comum» (letra ‘S’ acompanhada da labialização da palavra francesa ‘*schizophrenie*’). As/os estudantes Surdas/os apropriaram-se desse código comum e transformaram-no, de imediato, substituindo-o pelas letras ‘SCH’ seguidas do signo gestual [etc.] e de uma labialização vaga. Algumas semanas mais tarde concordaram com a necessidade de possuir um significante gestual que nada tivesse a ver com o significante da LV e respeitasse as regras da iconicidade inerente à LSF. Assim surgiu o seguinte significante gestual: mão plana descendo ao longo da face (evocando uma divisão) e que, ao nível do pescoço, se aperta fechando o punho para se afastar do corpo (signo gestual que significa ‘escravo’); poder-se-ia traduzir literalmente por ‘escravo de uma divisão mental’. Foi esse o processo de criação de um novo signo gestual, entre um grupo minoritário de estudantes, que foi passado às gerações seguintes de estudantes e a outras pessoas Surdas ligadas à área da saúde mental. Como se pode ver, a aquisição do conceito foi anterior à criação do significante. Jeggli (2003) refere-se a este processo designando-o «criação lexical natural» e considera que a criação lexical planificada linguisticamente, anterior à ação pedagógica, é desnecessária e até nociva. No entanto, este autor chama a atenção para o facto de a carência lexical constituir um problema para a/o intérprete e

docente que ensina diretamente em LG e não tanto para a população Surda na medida em que as pessoas Surdas usam perífrases com facilidade e muito frequentemente. Além disso, convém ter presente que a iconicidade característica das LG permite a estas línguas fazerem passar muitos conceitos sem recorrerem ao léxico *standard*.

Esta criação de neologismos oferece, porém, o perigo da regionalização do neologismo pelo que Jeggli (2003) defende a criação de dicionários especializados feitos de acordo com a perspectiva Surda. No entanto, continua este autor, uma vez que a riqueza LSF não equivale à extensão de um dicionário *standardizado*, a criação de um dicionário bilingue francês/LSF que procurasse fazer a equivalência palavra/unidade lexicomática seria um fracasso. Em Portugal têm vindo a desenvolver-se projetos que, tanto quanto é do meu conhecimento, se podem enquadrar na resposta a essa necessidade. Refiro-me ao Observa_LGP: (Observatório da Língua Gestual Portuguesa), que teve como equipa coordenadora responsável Ana Mineiro e Amílcar Morais, e como propósito observar e registar signos gestuais neológicos de cariz terminológico em LGP, em áreas do saber como a linguística, as ciências da educação e as neurociências. Participaram no projeto estudantes Surdas/os gestuantes do PRO_LGP (curso de licenciatura em LGP), tendo as sessões em LGP sido orientadas por Amílcar Morais, nativo de LGP e considerado pela comunidade Surda portuguesa como um «modelo» linguístico. O outro projeto, intitulado Dicionários Semiológicos de LGP, coordenado por Ana Mineiro, Amílcar Morais, Ana Silva, Isabel Morais, Patrícia Carmo, Mafalda Antunes e Marta Morgado, tinha como objetivo criar um dicionário terminológico de Surdos e para Surdos em três eixos do conhecimento científico: ciências da linguagem, neurociências, biologia e ciências da educação. A presença em ambos os projetos de gestuantes Surdas/os parece, em meu entender, garantir a perspectiva Surda a que Jeggli (2003) se refere.

Sobre a criação de novos signos, Klima e Beluggi (1979), afirmam, a propósito da ASL que muitas expressões são inventadas a partir de associações icónicas evidentes, podendo ser invenções miméticas livres, ou baseadas, em parte, em signos existentes e/ou novas combinações de parâmetros da ASL. Os autores referem ainda que essa criação pode representar uma espécie de empréstimo do inglês (relativamente à ASL) em que a forma da mão representa a primeira letra da palavra inglesa (Klima e Beluggi, 1979); além disso, signos existentes podem assumir novos significados através de uma extensão figurativa (Klima e Beluggi, 1979) ou os novos signos podem ser criados por padronização derivacional (Klima e Beluggi, 1979).

De acordo com o modelo de Cuxac, as/os gestuantes podem exprimir um conceito de duas maneiras diferentes: ou por meio de uma unidade lexemática ou através de uma “unidade gestual especificante” (Garcia, 2010), isto é, por meio de estruturas de grande iconicidade (EGI). No primeiro caso, limitam-se a dizer, no segundo, dizem e, simultaneamente, mostram. Este processo, segundo Garcia (2010) é muito menos demorado do que o recurso às perífrases, que se mostram pouco económicas já que uma unidade de *transfert* não demora mais tempo do que uma unidade lexemática e não é menos expressiva. Além disso, de acordo com esta autora, tem a vantagem de dizer e mostrar, ao mesmo tempo, pelo que traz um acréscimo de informação e possui um valor quase didático na medida em que «explica» o conceito, mostrando-o, e a unidade de *transfert* pode também ser utilizada para transmitir um conceito genérico (Garcia, 2010). Pode dizer-se que as LG são produtoras de «imagens», no verdadeiro sentido do termo, visto que os seus signos são recebidos visualmente.

A LG oferece à/ao docente e, conseqüentemente, às alunas e aos alunos, a possibilidade de apreender simultaneamente o objeto linguístico e o discurso sobre esse objeto, como já referi. Essa situação, única em pedagogia, pode ser usada na clarificação de conceitos filosóficos, pois podem-se efetuar paragens na imagem e nos conceitos, extrair alguns elementos, decompô-los e voltar a introduzi-los na corrente de pensamentos e de discursos.

Além disso, as LG podem mostrar fisicamente, logo visualmente, as noções de simultaneidade, oposição, causalidade, entre outras. A propósito da noção de causalidade, por exemplo a frase «como está bom tempo, vou passear» é dita em LSF mediante a apresentação do sol (que funciona como causa) colocado pela mão direita no ar e depois a mesma mão (com valor de conector lógico) faz a junção com a consequência gestualizada por todo o corpo e pelas duas mãos.

Este modo de dizer o conceito de causalidade pode ser aplicado noutras áreas do pensamento e em outras disciplinas, nomeadamente na disciplina de Filosofia. Nesse sentido, defendo que é possível uma ‘filosofia Surda’ (Burke, 2015), gestual, em que o signo gestual mostre o processo de abstração e universalização da particularidade e multiplicidade do sensível.

Considero, assim, que a LG deixará, então, de ser vista como apoio da LV adquirindo um estatuto igual enquanto coautora de conhecimento. Segundo Cuxac (2001b), as LG são «ferramentas excecionais» quando se trata de uma ação pedagógica de transmissão de conhecimentos.

Não existe limite para aquilo que se pode exprimir em LG e a ideia da pobreza da gramática das LG deriva da tradução do signo gestual da LG para a palavra da LV (Markowicz, 1979).

Considerar que não se pode concetualizar sem se possuir o significante correspondente é falso (Jeggli, 2003), como prova a morfogénese de um neologismo. As pessoas Surdas, uma vez tendo adquirido um conceito em breve criam o significante gestual (veja-se o exemplo do conceito de «schizophrenie», atrás apresentado pelo mesmo autor).

Defendo que não é necessário existir léxico para compreender o conceito pois, caso contrário, seria impossível aprender conceitos novos (Deutscher, 2010). Nenhuma língua pode impedir as/os suas/seus falantes de compreenderem qualquer conceito, embora não se possa falar de qualquer assunto em qualquer língua, não por causa da língua mas devido à inexistência do referente. Nas aulas de Filosofia em contexto de surdez é isso que acontece, defendo eu: a LGP pode permitir que as/os suas/seus falantes/gestuentes compreendam qualquer conceito desde que o seu significado seja por elas/eles conhecido. A língua pode, ainda segundo Deutscher (2010), obrigar, ou não, a fazer determinadas precisões (como a indicação do género, por exemplo, o que permite, ou não, receber de imediato essa informação). Assim, o autor conclui que a diferença entre as línguas está naquilo que são obrigadas (*must*) a transmitir e não naquilo que podem (*may*) transmitir.

As LG naturais utilizam estruturas sintáticas e semânticas com alto grau de iconicidade, o que lhes permite exprimirem ideias complexas sem recorrer ao léxico *standard* (Sallandre, 2001).

Segundo Sallandre (2001), recorrer-se-á a um elevado grau de iconicidade quando não se pode empregar um léxico *standard* comum. Esta situação de inexistência de léxico *standard* deve forçar o emprego das EGI próprias das LG. No mesmo artigo, Sallandre refere a narração de um locutor que, embora tenha à sua disposição léxico *standard*, prefere não o utilizar em passagens onde demasiadas unidades lexemáticas bloqueariam a compreensão.

Abandonadas as alternativas comumente apresentadas como resposta ao problema das aulas de Filosofia em contexto de surdez, admito a possibilidade de alternativas mais consentâneas com os meus pressupostos teóricos: recurso às EGI e/ou a metáforas, empréstimo interno, composição na resolução do problema linguístico-cognitivo da inexistência de léxico filosófico *standard*, para alguns conceitos filosóficos.

Ao defender que a aula de Filosofia tem de ser pensada em LGP, utilizando os recursos disponibilizados pela língua na resolução do problema da ausência de vocabulário, assumo que a LGP é uma língua de pleno direito e, como qualquer outra língua, tudo poder dizer, incluindo conceitos abstratos. Com efeito, como já referi atrás, o próprio signo (gestual ou não), enquanto expressão de um conceito é já uma abstração (Bouvet, 2011). As LG têm como característica a possibilidade de usar o léxico *standard*, quando se está numa situação de conhecimentos partilhados, ou recorrer às EGI (atestadas por Cuxac relativamente à LSF) quando não há partilha de conhecimento, o que lhes dá uma capacidade pedagógica não desprezável. Esta possibilidade de “dizer dando a ver” parece-me ser um recurso para explicar um conceito não só na falta de partilha de conhecimentos mas também na ausência de léxico *standard*.

Defendo, assim, a possibilidade de a resolução do problema da falta de léxico filosófico *standard* em LGP poder estar no recurso a essas EGI de que fala Cuxac.

Nos Estados Unidos, autores como Taub (2004) e, em França, Bouvet (2011), referem também o uso de metáforas para que os signos gestuais possam transmitir conceitos abstratos.

A minha hipótese de trabalho consiste em perceber de que modo a LGP responde ao problema linguístico-cognitivo da ausência de léxico filosófico *standard* em LGP. Assim, equaciono a possibilidade de a resolução do problema da falta de léxico filosófico *standard* em LGP poder estar no recurso às EGI, de que fala Cuxac, ou a outros mecanismos linguísticos: metáfora (Taub e Bouvet), empréstimo interno²⁴⁰, composição²⁴¹ (Mineiro *et alii*, 2009).

Sabe-se que os *inputs* de uma pessoa Surda são diferentes e, por isso, o mundo por ela experienciado pode ser diferente. Nesse sentido, Burke (2015) coloca a hipótese da existência daquilo que designa por Filosofia Surda (*Deaf Philosophy*). Essa Filosofia Surda está ligada a questões da língua e da modalidade da língua da filosofia quando é feita numa LG e também ao modo como devem ser abordadas as questões filosóficas através de uma «lente» Surda. Esta autora (Burke, 2005) questiona-se acerca do aspeto, espacial da filosofia quando é feita numa LG; ou de que modo se configura um

²⁴⁰ “Empréstimo interno: processo mediante o qual se reutiliza um gesto existente do léxico comum em LGP, conferindo-lhe um significado específico de uma área de especialidade” (Mineir *et alii*, 2009: 90).

²⁴¹ “Composição: (gesto+gesto e gesto+gesto+gesto): processo em que o conceito é expresso por meio da junção de gestos existentes sem perda de morfema” (Mineiro *et alii*, 2009: 90).

argumento num espaço gestual e ainda como é possível fazer filosofia sem um léxico filosófico apropriado nessa LG.

Como expus na primeira secção deste capítulo, aceito o reconhecimento da diferença entre língua e fala (Saussure, 2005) e considero que a presença da/o falante/gestuarante, como ser socialmente situada/o, é incontornável (Kress, 1997). A distinção saussuriana entre língua e fala e sua simultânea interdependência permite equacionar o papel da/o falante/gestuarante no desenvolvimento/evolução da língua já que é a fala, enquanto uso individual da língua, que a faz evoluir.

Assim, o meu objeto de estudo é a LGP a partir da fala de algumas/uns gestuantes. Com efeito, o que pretendo estudar são as produções gestuais de gestuantes Surdas/os, mais precisamente como resolvem o problema linguístico-cognitivo da ausência de léxico filosófico *standard* com os recursos que a LGP lhes disponibiliza.

Parte II – Pressupostos epistemológicos e metodológicos

“As researchers, we need to consider not only *what* we know, but also *how* we come to know it” ²⁴²

(Ali, *et alii*. 2007: 24)

Capítulo I. Enquadramento epistemológico e metodológico – pressupostos

Após ter apresentado os fundamentos teóricos que conduziram à construção da problemática, vou apresentar, neste capítulo, os pressupostos epistemológicos que subjazem a esta investigação.

Considero como primeiro pressuposto epistemológico aquilo que, a partir de Kant, é aceite como pré-requisito de todo o conhecimento: a impossibilidade de conhecer o *noumeno* – a coisa em si. Com efeito, de acordo com Kant, os seres humanos apenas podem conhecer o fenómeno – a coisa para nós – uma vez que o *noumeno* só pode ser conhecido no espaço e no tempo, enquadrado nas formas *a priori* da sensibilidade e do entendimento, isto é, tal como ele é para nós e não como é em si. Este é um pressuposto epistemológico básico. O idealismo transcendental, com que Kant pretendeu justificar a possibilidade do conhecimento científico da Física do séc. XVIII, constituiu, na minha perspetiva, o fundamento da epistemologia contemporânea. Com efeito, Kant demarca-se de empiristas e racionalistas defendendo que o conhecimento sem experiência não existe, mas essa experiência, não é a do dado bruto, pois é já ela própria enquadrada pelas estruturas do sujeito: o espírito introduz uma ordem nas experiências sensoriais, conferindo-lhes um carácter objetivo. Defendo que este pressuposto basilar de todo o conhecimento significa que o conhecimento científico não é nem cópia passiva da realidade, nem mera especulação: “without theory, research is impossibly narrow. Without research, theory is mere armchair contemplation”²⁴³ (Silverman, 2007: 58).

²⁴² “Como investigadores precisamos de ter em consideração não só *aquilo que* sabemos mas também *como* o sabemos”.

²⁴³ “Sem teoria a investigação é significativamente limitada. Sem investigação, a teoria é mera especulação”.

Dolby (1996) considera que constituem pressupostos de todo o conhecimento não só a limitação ao conhecimento do fenómeno, defendida por Kant, mas também a existência de pressupostos gerais: “all cognitive activity is conducted within frameworks of presupposition”²⁴⁴ (Dolby, 1996: 53), incluindo os denominados factos que são construídos dentro de enquadramentos teórico-concetuais: “there is no simple way of accessing neutral facts which stand outside all frameworks and correspond directly to the way things are. Statements of facts are, therefore, complex cognitive constructions”²⁴⁵ (Dolby, 1996: 54).

Ao contrário da ideologia positivista que defendeu a existência de factos puros, pretendendo fazer esquecer que os fatores do enquadramento são incontornáveis em ciência (Dolby, 1996), defendo a relevância da teoria na investigação, e que, portanto, “the facts *never* speak for themselves”²⁴⁶ (Silverman, 2007: 52). Ali, *et alii* (2007) defendem a necessidade de se ter em consideração não só aquilo que se sabe, mas também o modo como se chega a saber e também o papel fundamental da teoria na investigação. É sempre preciso tentar especificar as nossas assunções teóricas em vez de as usar inconscientemente e acriticamente, tornando, assim, a prática da investigação mais reflexiva (Silverman, 2007). Desse modo, “theories provide the impetus for research”²⁴⁷ (Silverman, 2007: 52) e condicionam, também, de algum modo as decisões teóricas e metodológicas. Com efeito, cada maneira diferente de olhar envolve decisões teóricas e metodológicas sem que qualquer uma delas seja mais real ou verdadeira do que as outras na medida em que tudo depende da questão de investigação, e as questões de investigação são teoricamente informadas (no caso desta investigação, a problemática decorre das nossas conceções sobre língua, língua gestual, filosofia, surdez e das suas relações). Por isso “without *some* perspective or, at the very least, a set of animating questions, there is nothing to report”²⁴⁸ (Silverman, 2007: 50).

Assim,

“o sonho positivista de uma perfeita inocência epistemológica oculta na verdade que a diferença não é entre a ciência que realiza uma construção e aquela que não o faz, mas

²⁴⁴ “toda a atividade cognitiva é levada a cabo no interior de quadros de pressupostos”.

²⁴⁵ “não existe nenhuma maneira simples de ter acesso aos factos neutros que fique fora de qualquer enquadramento e corresponda diretamente ao modo como as coisas são. Juízos de facto são, portanto, construções cognitivas complexas”.

²⁴⁶ os factos *nunca* falam por si próprios

²⁴⁷ “as teorias dão impulso à investigação”.

²⁴⁸ “Sem *algumas* perspetivas ou, pelo menos um conjunto de questões incentivadoras, não há nada para relatar”.

entre aquela que o faz sem o saber e aquela que, sabendo, se esforça para conhecer e dominar o mais completamente possível seus atos, inevitáveis, de construção e os efeitos que eles produzem também inevitavelmente (Bourdieu, 2007: 694-695).

Com efeito, qualquer que seja o método utilizado (qualitativo ou quantitativo) envolvemo-nos sempre em decisões teóricas e metodológicas. Essas decisões estão relacionadas não só com o modo como concetualizamos o mundo, mas também com a nossa teoria acerca do modo como os nossos sujeitos de investigação pensam sobre as coisas. Além disso, a escolha de um ou outro método particular tem consequências metodológicas, epistemológicas e ontológicas (Temple, 2004: 174), embora não se possa aceitar de modo absoluto a afirmação de que as posições filosóficas, teorias ou modelos impõem inevitavelmente o uso de um conjunto particular de métodos (Filmer *et alii*, 2007). A esse respeito, Silverman (2007) defende que a visão do mundo em termos de correlações entre factos sociais não determina de modo absoluto a opção por estatísticas; do mesmo modo a defesa da importância dos significados sociais também não obriga à opção por entrevistas (Silverman, 2007).

Ter em consideração os pressupostos assumidos como certos ou pressupostos contextuais é incontornável, pois o significado dos, aparentemente, «factos puros» depende do contexto e, conseqüentemente qualquer raciocínio sobre esses factos depende das premissas implícitas desse contexto (Dolby, 1996: 38).

Partindo das premissas comuns relativas aos limites do nosso conhecimento, vou, de seguida, proceder a um enquadramento epistemológico da minha pesquisa, incluindo os domínios da investigação bem como a explicitação do método e das técnicas de investigação seguidos, já que qualquer modo de trabalhar se baseia em pressupostos individuais, valores e compromissos (Dolby, 1996).

A minha postura foi a de procura de método(s) e técnicas de investigação que permitisse(m) “a obtenção de um conhecimento intersubjetivo, descritivo e compreensivo, em vez de um conhecimento objetivo, explicativo e nomotético” (Santos, 2000: 64). Não pretendo provar que todas as LG funcionam da mesma maneira nem construir manuais de didática para docentes de Filosofia mas apenas ver de que modo reage a LGP perante o problema linguístico-cognitivo identificado na problemática (ausência de léxico filosófico gestual *standard* ou existência de significante gestual *standard* aparentemente inadequado).

A investigadora na investigação

A ciência positivista tentou eliminar o observador, obnubilando que para haver observação tem de haver observador – fator subjetivo incontornável na construção do conhecimento, como acima defendi. Dolby (1996) e Stanley & Wise (1993) defendem que precisamos de compreender o papel que desempenhamos como investigadoras/es no processo da investigação. Nesse sentido, a reflexividade, entendida como reflexão sobre o papel do sujeito ao produzir conhecimento, torna-se crucial, pelo que, tentar remover o/a investigador(a) da investigação e os seus valores, numa tentativa disfarçada de remover o viés dos valores do/a investigador/a revela-se uma tentativa inútil. Além disso, é preciso compreender as implicações políticas da nossa posição como investigadoras/es (Filmer, *et alii*, 2007).

Assim, e ao contrário do positivismo, reconheço também o papel e a posição do investigador/a na investigação considerando-o/a uma figura incontornável e significativa no processo dessa investigação. De acordo com Foucault (1978), embora as massas possuam um saber, existe um sistema de poder que coloca obstáculos a esse saber, chegando a invalidá-lo e proibi-lo. Ora, esse poder não se manifesta apenas na censura, mas está disperso por toda a sociedade, fazendo, também, os intelectuais parte desse poder. Por esse motivo, prossegue Foucault, o intelectual, para dizer a «verdade», não tem de se situar à frente ou na margem, mas sim lutar contra as formas de poder na ordem do «saber», da «verdade», da «consciência», do «discurso». Desse modo, o intelectual específico é alguém que faz uso do seu saber, competência e coragem nas lutas políticas em oposição ao intelectual universal que apenas detém o saber geral e é considerado como o dono da verdade e da justiça. Com efeito,

“la verdad no está fuera del poder, ni sin poder (...). La verdad es de este mundo; está producida aquí gracias a múltiples imposiciones. Tiene aquí efectos reglamentados de poder. Cada sociedad tiene su régimen de verdad, su ‘política general de la verdad’: es decir, los tipos de discursos que ella acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos o falsos, la manera de sancionar unos y otros; las técnicas y los procedimientos que son valorizados para la obtención de la verdad; el estatuto de aquellos encargados de decir qué es lo que funciona como verdadero”²⁴⁹ (Foucault, 1978: 187).

²⁴⁹ “a verdade não está fora do poder, nem existe sem poder (...). A verdade é deste mundo; produz-se aqui graças a múltiplas imposições. Regula efeitos de poder. Cada sociedade tem o seu regime de

Por esse motivo, o intelectual não é portador de valores universais mas é alguém que ocupa uma posição específica ligada ao dispositivo de verdade da sociedade. A especificidade do intelectual é, assim, uma especificidade das suas condições de classe, de vida e de trabalho e a especificidade da política de verdade da sociedade. Acerca do papel dos saberes e da produção dos regimes de verdade, Foucault (1978) questiona-se se não seria mais importante perceber de que modo são, historicamente, produzidos os efeitos de verdade no interior de discursos que não são em si nem verdadeiros nem falsos. Com efeito, prossegue este autor:

“existe un combate «por la verdad», o al menos «alrededor de la verdad» – una vez más entiéndase bien que por verdad no quiero decir «el conjunto de cosas verdaderas que hay que descubrir o hacer aceptar», sino que «el conjunto de reglas según las cuales se discrimina lo verdadero de lo falso y se ligam al verdadero efectos políticos de poder»”²⁵⁰ (Foucault, 1978: 188).

Não se trata, portanto, de um combate em torno da verdade, mas, antes, em torno do estatuto da verdade pelo que “hay que pensar los problemas políticos de los intelectuales no en términos de ‘ciência/ideologia’ sino en términos de ‘verdad/poder’”²⁵¹ (Foucault, 1978: 188). O problema político para o intelectual não é, portanto, criticar os conteúdos ideológicos ligados à ciência com o objetivo de encontrar uma «ideologia justa», mas, antes, de mudar o regime político, económico e institucional da produção da verdade, uma vez que seria uma quimera libertar a verdade de todo o sistema de poder, já que a verdade é ela própria poder. Trata-se antes de separar poder da verdade das formas de hegemonia (sociales, económicas, culturales) em que funciona, em dado momento (Foucault, 1978). Na área dos Estudos Surdos são identificadas/os como intelectuais específicos aquelas/es investigadoras/es Surdos ou ouvintes que

verdade, a sua ‘política geral de verdade’: isto é, os tipos de discurso que aceita e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros ou falsos e maneira de os sancionar; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto de quem é encarregado de dizer o que funciona como verdadeiro”.

²⁵⁰ “existe um combate ‘pela verdade’ ou pelo menos ‘em torno da verdade’ – uma vez mais entenda-se que por verdade não quero dizer ‘o conjunto de coisas verdadeiras que é preciso descobrir ou fazer aceitar’, mas ‘o conjunto de regras segundo as quais se discrimina o verdadeiro do falso e se ligam ao verdadeiro efeitos políticos de poder’”.

²⁵¹ “é preciso pensar os problemas políticos dos intelectuais não em termos de ‘ciência/ideologia’, mas em termos de ‘verdade/poder’”.

“não exigem dos outros o que eles devem fazer, não impõem sua vontade política sobre os outros, não infligem a sua produção da verdade como sendo a única, excluindo as outras possibilidades, as outras verdades. O seu papel é analisar os seus espaços, os seus acontecimentos, os seus balizamentos, abanando e agitando outros pensares, os outros fazeres, dissipando os velhos conceitos, para uma reproblemática de outras vontades políticas e produções da verdade, enfim para o eclodir de novos conceitos condizentes com o ser surdo com suas peculiaridades plenas” (Rezende Júnior & Pinto, 2007: 209).

Relativamente ao processo de tradução, e ao contrário do que acontece com investigadoras/es positivistas, para quem a pessoa que faz a tradução não é relevante, de acordo as epistemologias não-positivistas e interpretativas, baseadas no construcionismo social, a posição do/a investigador/a dentro do mundo social influencia o modo como esse/a investigador/a vê esse mundo. Nesse caso, as/os tradutoras/es são, também, obrigatoriamente parte do processo da produção do conhecimento: não existe posição neutra a partir da qual seja possível traduzir pelo que é necessário reconhecer a existência das relações de poder dentro da investigação. As/os investigadoras/es não podem esquecer as implicações das suas posições relativas dentro das hierarquias da língua. A ideia de que a língua é poder é facilmente compreendida pelas pessoas que não falam a língua dominante, na medida em que, pelo facto de não a falarem estão dependentes de quem a fala para expressarem as suas necessidades. As pessoas Surdas procedem a grandes adaptações para sobreviverem na sociedade ouvinte, inclusive modificar a sua LG (a autora refere-se à BSL) para incluir uma série de construções gramaticais do Inglês e, em alguns casos, vocalizações (Temple, 2004). Ora, segundo Temple (2004), essa adaptação levanta, mais uma vez, a questão das modalidades aceitáveis e inaceitáveis e o inerente poder que a sociedade atribui mais às LV do que às LG (Temple, 2004).

Embora rara, a situação em que o/a investigador/a é fluente na língua da comunidade que está a estudar oferece oportunidades em termos de métodos de investigação em questões interculturais que não se abrem a outros investigadores que não possuem essa capacidade (Temple, 2004). O facto de o/a investigador/a conhecer a língua dos sujeitos da investigação, de acordo com Temple (2004) não significa, porém, que o texto final esteja mais perto da «verdade» na medida em que o/a investigador/a também está

situado/a em relação à língua com que está a trabalhar de modo variado e por vezes antagónico. Por isso, a epistemologia não pode ser facilmente presa à posição social do/a investigador/a que é simultaneamente tradutor/a. No entanto, o papel de investigador(a)/tradutor(a) oferece ao/a investigador/a oportunidade para prestar uma maior atenção às interpretações e significados interculturais e pode aproximá-lo/a dos problemas de equivalência de sentido dentro do processo de investigação. Mas, continua Temple (2004), este papel de investigador(a)/tradutor(a) está inseparavelmente ligado ao posicionamento sociocultural do/a investigador/a, posicionamento esse que quer seja intencional ou atribuído dá um sentido ao duplo papel de investigador/a tradutor/a. (Temple, 2004).

Reforçando essa impossibilidade de esquecer a presença do/a investigador/a na investigação, há que ter em atenção «o paradoxo do observador». Nas palavras de Amaral *et alii*, (1994), “a investigação linguística experimental tendo como objectivo o estudo das situações espontâneas confronta-se com o que é vulgarmente denominado «paradoxo do observador», ou seja, pretender uma recolha espontânea numa situação artificial” (Amaral *et alii*, 1994: 28).

Por um lado, afirma Ladd (2010), as pessoas ouvintes ao assumirem o duplo papel de investigadoras/tradutoras reforçam as relações de poder, antigas e dominantes, entre comunidades, nomeadamente através da reprodução da situação em que são as pessoas ouvintes que ‘fazem’ coisas para a sociedade Surda. Por outro lado, esse duplo papel levanta questões sobre se e como a LG é valorizada (Temple, 2004).

Além de uma aceitação da necessidade de envolver pessoas Surdas quando se está a investigar sobre/com pessoas Surdas sem estatuto académico, como co-investigadoras ou estatuto profissional como tradutoras, aquilo que as/os colaboradoras/es Surdas/os fazem e quanto poder têm no processo de investigação é problematizado: “if Deaf people are involved research is not being done ‘to’ but ‘with’ Deaf people”²⁵² (Temple, 2004: 172).

O modo como uma pessoa Surda e uma pessoa ouvinte colaboram num processo de investigação é uma questão epistemológica porque essa interação é parte da construção social do produto dessa investigação (Temple, 2004: 173), implicando um trabalho colaborativo de Surdas/os e ouvintes.

²⁵² “se as pessoas Surdas estão envolvidas, a investigação não é feita ‘para’ mas ‘com’ as pessoas Surdas”.

Embora Temple (2004) se esteja a referir às ciências sociais, consideramos o seu discurso sobre as colaboradoras Surdas e colaboradores Surdos pertinente relativamente a esta tese, embora com funções diferentes das que ela refere. Assim, a afirmação supra citada pode aplicar-se a esta investigação, na medida em que a validação da transcrição realizada pela investigadora ouvinte foi feita pelas/os colaboradoras/es Surdas/os, tendo havido um trabalho conjunto em que se consideraram as duas línguas em presença (LG e LV) e as duas comunidades (Surda e ouvinte) como tendo igual valor e igual estatuto dentro desta investigação.

Perante estas considerações, considero ser imperioso esclarecer quem é a investigadora deste trabalho: falar de mim própria, a partir do meu olhar.

Partindo da ideia de que as pessoas são formadas por um conjunto de experiências, vou expor aquelas que considero terem tido maior relevo no condicionamento e contextualização deste trabalho. Começo por referir o facto de ser uma pessoa não-Surda e ter como língua natural, primeira língua/língua materna e língua de escolarização uma língua vocal, a língua portuguesa. O facto de ter a LP como língua materna e primeira língua coloca, de imediato a questão da relação entre as duas línguas (LGP e LP) que vão estar em contacto durante a investigação. Também considero relevante o facto de viver em Portugal aquando do reconhecimento da LGP como “expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades” (Constituição da República Portuguesa, 4ª revisão constitucional, 1997, artº 74º, alínea h) e ser contemporânea da criação das EREBAS, em 2008.

Destaco também o facto de ser licenciada em Filosofia e de ter lecionado a disciplina de Filosofia a alunas e alunos ouvintes (durante quase toda a carreira) e a alunas Surdas e alunos Surdos (durante os últimos oito anos).

A minha formação de base – filosofia (em termos académicos e profissionais) – determinou, de algum modo, a preocupação teórica – relação entre cognição e linguagem: os meus interesses teóricos na área da Filosofia centram-se nas relações entre linguagem-pensamento-verdade, linguagem, verdade e ser. Por outro lado, contribuiu para a escolha desta temática/problemática – processo de aprendizagem/ensino da Filosofia em contexto de surdez –, na medida em que me colocou em contacto com ela quando lecionei a disciplina de Filosofia a alunas/os Surdas/os.

Relativamente à surdez, defendo um ponto de vista antropológico-cultural, por outras palavras, considero que as pessoas Surdas constituem comunidades com uma língua e

considero essa língua como “une nouvelle facette du génie humain”²⁵³ (Mottez, 2011: 63), história, valores, hábitos e costumes próprios e, portanto, defendo que existe uma cultura Surda: “les sourds sont les héritiers et les continuateurs d’une création culturelle qui est entièrement leur”²⁵⁴ (Mottez, 2011: 45). O facto de ter sido professora de Filosofia ouvinte de estudantes Surdas/os, o que contribuiu decisivamente para a minha formação intelectual, e ter esta perspetiva sobre a Cultura Surda nunca poderá fazer esquecer o facto de ser eu uma pessoa não-Surda, ainda que me identifique com os objetivos e anseios da comunidade Surda e partilhe a sua luta contra a discriminação a que continua a ser votada, como falante de uma língua minoritária.

O reconhecimento destes fatores implica refletir sobre a visão do objeto que se vai construindo ao longo de todo o processo, obrigando a uma postura vigilante sem nunca esquecer que a perspetiva em que me coloco é sempre uma perspetiva de poder, na linha da identificação foucaultiana entre conhecimento e poder.

Assim, tal como as teorias feministas criticam as investigações sociais por serem apresentadas na perspetiva androcêntrica (Harding, 1991), também esta investigação sobre a LG é feita por uma pessoa ouvinte que corre o risco de falar de um lugar exterior à comunidade/cultura que estuda, mas que reconhece que rejeita o discurso ouvintista acerca da surdez, situando-se antes na área dos estudos Surdos e da *Deafhood*.

Esta posição que assumo relativamente à comunidade Surda e o objetivo de chegar a uma subjetividade partilhada – e não a uma verdade absoluta – condicionou a minha relação com as/os gestuantes Surdas/os que foram sempre consideradas/os colaboradoras/es Surdas/os e a partilha dos resultados com a comunidade Surda.

Com efeito, defendo que investigar a possibilidade de a filosofia poder ser aprendida/ensinada em LGP e realizar esse trabalho de investigação, colaborativamente com informantes Surdas/os produz alterações nas relações de poder entre a comunidade ouvinte e a comunidade Surda, dando a esta última uma visibilidade e um estatuto diferentes. Este trabalho é desenvolvido *com, para e pelas* pessoas Surdas, participantes ativas na investigação.

Ora, o trabalho com um grupo de pessoas de algum modo marginal (cultura Surda minoritária no seio da cultura ouvinte maioritária) pode criar, nessas pessoas, uma maior consciência dos seus próprios recursos e mobilizá-las para o seu desenvolvimento, ainda

²⁵³ “uma nova faceta do génio humano”.

²⁵⁴ “os surdos são os herdeiros e os continuadores de uma criação cultural que é inteiramente sua”.

que indiretamente. É de notar, no entanto, que o discurso Surdo já se tem vindo a constituir no interior da Academia a nível de dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento (embora em número ainda reduzido).

Ao longo da investigação, experienciei o lugar ‘do outro’, da minoria:

“pourquoi la surdité est-elle si dérangeante? Peut-être parce que c’est le seul handicap «contagieux»; c’est un handicap que partage l’interlocuteur entendant, incapable de communiquer avec ce «sourd gesticulant». A la différence de la cécité ou de la paralysie, la surdité rend la personne entendant handicapée”²⁵⁵ (Fargue, 2001).

Poizat (1996) fala de «simetria do *handicap*»:

“(…) le sourd qui s’exprime avec aisance dans une langue gestuelle se trouve en position de «retourner à l’envoyeur» (entendant) le handicap de la sourdi-mutité puisque il met l’autre (l’entendant) littéralement en position de sourd-muet incapable de «se faire entendre», que se soit par une expression vocale que l’autre, sourd, ne peut entendre, ou par une expression gestuelle qu’il ne connaît pas”²⁵⁶. (Poizat, 1996: 29).

Desse modo, falar da surdez como *handicap* a respeito da pessoa Surda tem como efeito afastar a ideia de relação de que falava Mottez (2011).

Este trabalho conjunto com as/os gestuantes permitiu sentir-me «outra» em relação ao nosso próprio trabalho quando as/os gestuantes assumiam o papel principal como alguém que domina a língua e que, naquele preciso momento, controlava a produção do trabalho da tese.

Em termos foucaultianos, poderei, pois, considerar que apesar da minha posição específica ser condicionada pela minha posição de classe, condições de trabalho e pela política de verdade da minha sociedade pretendo pensar a ordem do «discurso» e do «saber» dessa sociedade no que concerne a surdez.

²⁵⁵ “por que é que a surdez é tão perturbadora? Porque é a única deficiência «contagiosa»; é uma deficiência que o interlocutor ouvinte partilha com o «gestuante Surdo». Ao contrário da cegueira ou da paralisia, a Surdez torna a pessoa ouvinte deficiente”.

²⁵⁶ “o surdo que se exprime com facilidade numa língua gestual encontra-se em posição de «devolver ao remetente» (ouvinte) o *handicap* da surdez visto que coloca o outro (o ouvinte), literalmente, em posição de surdo-mudo incapaz de «se fazer ouvir/compreender» quer seja por meio de uma expressão vocal que o outro, surdo, não pode ouvir/compreender, quer seja através de uma expressão gestual que não conhece”.

Conhecimento situado – subjetividade/objetividade; objetividade forte

Do reconhecimento da presença do/a investigador/a na investigação pode deduzir-se que aquilo a que chamamos conhecimento, e não só as opiniões, está socialmente situado (Harding, 1991), pelo que: “the assertion is that human activity, or «material life», not only structures but sets limits on human understanding: what we do shapes and constrains what we can know”²⁵⁷ (Harding, 1991: 120), e estudos recentes na área das ciências sociais obrigam a reconhecer que todo o conhecimento científico é socialmente situado (Harding, 1991).

Também Canário (2005) sublinha que a partir da “análise da pluralidade das ciências sociais e da sua conflitualidade interna, é possível concluir pelo carácter histórico, contingente e sempre provisório das fronteiras existentes entre as várias ciências sociais” (Canário, 2005: 17). Com efeito, segundo este autor, a ciências sociais exprimem formas de divisão de trabalho que são condicionadas por circunstâncias históricas e sociais e, além disso, as fronteiras entre elas “são porosas e nenhuma disciplina tem hoje o monopólio de conceitos, de assuntos, ou de métodos e técnicas de recolha e tratamento da informação empírica” (Canário, 2005: 17-18).

Nesta linha de pensamento defendo, com a maior parte das teorias *standpoint*, o não comprometimento com pressupostos essencialistas (homogeneidade intragrupal), postos em causa pela epistemologia pós-moderna, e defendo que a razão está localizada socialmente, isto é, que não existe a ‘razão’ ou a ‘ciência’ mas apenas formas particulares e históricas de raciocinar, tradições de investigação, instituições e práticas (Harding, 1991; Santos, 1999).

Defendo, igualmente, que a “definição da cidadania se faz crescentemente a partir daquilo que, em termos individuais e grupais, nos distingue dos outros concidadãos” e que “a assunção das diferenças de tipo cultural surge como organizador, qualitativo, da própria cidadania” (Stoer & Magalhães, 2005: 165). Nesse sentido, concordo com estes autores quando afirmam que, de acordo com o «modelo relacional» e a assunção de que «a diferença somos nós», a abordagem política da diferença tem de ser não-essencialista, isto é, “ao contrário da ideia de diferença como uma lista de características essenciais, não há, de facto, uma substância que, impregnando dados grupos sociais, os torne – aos grupos e aos indivíduos – uma diferença específica, como

²⁵⁷ “a afirmação de que a atividade humana, ou ‘vida material’ não só estrutura como estabelece limites ao entendimento humano: aquilo que fazemos modela e restringe aquilo que podemos saber”.

a «racionalidade» para a «humanidade»”(Stoer & Magalhães, 2005: 166), a diferença tem de ser pensada na sua incomensurabilidade: “ao dizer que a diferença também somos nós, é a nossa própria alteridade (...) que se expõe na relação” (Stoer & Magalhães, 2005: 166). Relativamente à surdez, não é minha pretensão “«emancipar» a diferença, acabando com ela, num amplo *mesmo* de igualdades que não foram negociadas, mas, ao contrário, lidar com a diferença através de um processo de negociação sem fim” (Stoer & Magalhães, 2005: 166). Segundo Santos, “sabemos hoje que as identidades culturais não são rígidas nem, muito menos, imutáveis. São resultados sempre transitórios e fugazes de processos de identificação. (...) Identidades são, pois, identificações em curso” (Santos, 1999: 119) e “sabemos também que as identificações, além de plurais, são dominadas pela obsessão da diferença e pela hierarquia das distinções” (Santos, 1999: 119).

Para investigadoras como Haraway (1991), o *standpoint* é gerado a partir de uma posição política que parte de uma análise das relações de poder e defende que certas relações sociais, sentidos ou ações são injustas, não-equitativas ou opressivas. Haraway (1991) defende que, mais do que pensar o conhecimento como universalmente aplicável, devemos compreendê-lo como *situado* e que a objetividade feminista significa simplesmente *conhecimentos situados* (Haraway, 1991). Isto abre caminho para uma objetividade e uma reflexividade mais fortes e obriga os projetos de investigação a usarem a sua localização histórica como recurso para obter uma maior objetividade.

Os modelos *standpoint* de investigação assumem que diferentes posições sociais produzem diferentes tipos de conhecimento do mundo social porque diferentes posições sociais produzem experiências sociais diferentes.

As críticas atuais ao eurocentrismo dos projetos políticos, sociais, físicos e económicos vem mostrar o quão parciais e distorcidas foram as imagens da natureza e das relações sociais produzidas por aquilo que se pensava serem as mais rigorosas aplicações da ciência (Santos, 1999). Considero que estas ideias se podem aplicar à surdez desde que substituamos ‘eurocentrismo’ por ‘ouvintismo’, como referi noutra local deste trabalho.

Nos projetos científicos, as assunções etnocêntricas distorcem as vidas das pessoas marginalizadas (racialmente marginalizadas, os pobres, as minorias sexuais e as mulheres – as quatro marginalizações mais vulgarmente consideradas) e o audismo/ouvintismo distorce as vidas dos Surdos, enquanto minoria cultural (Ladd, 2010, Lane, 1997).

Usar o conceito de conhecimentos situados na investigação exige que se considere a questão da interseccionalidade. Quer isto dizer que as próprias identidades são moldadas por um número de diferenças sociais que se intersejam ou, como defende Teske (2002), ser Surdo não significa que existam traços comuns universais que caracterizassem a identidade Surda na medida em que a comunidade Surda é plural visto que as identidades vão mudando, ao longo do tempo:

“muitos surdos do mundo ocidental possuem marcas ampliadas das suas lutas enquanto sujeitos reivindicadores dos seus direitos, nos quais a livre expressão das suas ideias sempre esteve presente. Não foram poucas as vezes que os pais, professores ou autoridades, através das leis, silenciaram o grito dos surdos. Muitos surdos também silenciaram as surdas e muitas surdas brancas, ricas, silenciaram outros surdos, negros, hispânicos, da mesma forma como foram silenciados outros movimentos de resistência à superestrutura” (Teske, 2001: 145-6).

Assim, ‘o surdo’ é sempre um sujeito multifacetado, parcial, plural e nunca homogêneo: é mulher, homem, criança ou velho, português, americano ou sueco, homo ou heterossexual, negro, caucasiano ou asiático, católico ou protestante, da classe média ou baixa, entre outras facetas.

A teoria *standpoint* (apesar das limitações que aponta na conceção de grupo social²⁵⁸), mostra que é preciso pensar que o conhecimento produzido no processo de investigação não é um conhecimento objetivo, mas um produto de conhecedores situados no mundo social e cujo conhecimento reflete os seus valores. Ora, estes valores refletem um mundo social em que existem grupos dominantes e dominados. Isto transforma a investigação social em política na medida em que essa investigação, muitas vezes, é usada para justificar determinadas relações sociais (Ali *et alii*, 2007).

O novo paradigma de ciência, defendido por Santos (1999), recusa a intemporalidade das verdades científicas e a distinção absoluta entre aparência e realidade; o conhecimento é tão temporal como as práticas e a cultura a que se vincula, “assume plenamente a sua incompletude, pois que sendo um conhecimento presente só permite a sua inteligibilidade do presente” (Santos, 1999: 284).

²⁵⁸ As próprias identidades são moldadas por um número de influências sociais que se intersejam. Cada pessoa não é exclusivamente branca, deficiente ou *gay*. Uma abordagem que desconstrói essas categorias é vista como sendo uma forma mais radical de prática emancipatória.

Este autor defende, então, um novo conceito de subjetividade considerando que a nova subjetividade será multidimensional substituindo-se, assim, «racionalidade» por «razoabilidade», o que implica o alargamento da racionalidade cognitivo-instrumental para uma racionalidade mais ampla onde caiba também uma racionalidade moral-prática e uma racionalidade estético-expressiva, um alargamento da demonstração racional para a argumentação racional, isto é, o alargamento das razões com que se podem justificar condutas (Santos, 1999).

Segundo Harding (1991) uma teoria *standpoint* feminista pode levar à produção de crenças menos parciais e distorcidas na medida em que implica também a perspetiva das mulheres. Partilhar esta perspetiva, aplicando-a à surdez, não significa, porém, que um/a investigador/a Surdo/a produza uma investigação «melhor» do que um/a ouvinte, apenas significa que produz uma investigação diferente (Temple, 2004). Isto reforça o viés introduzido pelo facto de, no caso desta tese, a investigadora ser ouvinte e a necessidade de existirem estudos realizados por investigadoras/es Surdas/os.

De acordo com Popper (2005: 22), “the words «objective» and «subjective» are philosophical terms heavily burdened with a heritage of contradictory usages and of inconclusive and interminable discussions”²⁵⁹ (Popper, 2005: 22). Este autor defende que as teorias podem ser corroboradas mas não são verificáveis afirmando que uma justificação é «objectiva» se em princípio pode ser testada e compreendida por todas as pessoas.

No entanto, defendo que, apesar de movidas por projetos históricos e políticos particulares, as ciências continuam a ser ciências; existem critérios de cientificidade que, uma vez respeitados, permitem separá-las da mera opinião.

Quais são as regras do método científico e para que precisamos delas? Pode existir uma teoria dessas regras, isto é, uma metodologia? A resposta depende da nossa atitude em relação à ciência (Popper, 1992): os defensores do positivismo veem a ciência empírica como um sistema de afirmações que satisfazem determinados critérios lógicos como a verificabilidade. Os que tendem a ver a possibilidade de revisão das afirmações empíricas – criticadas e substituídas por outras melhores – darão uma resposta diferente (Harding, 1991), passando a ser a falsificabilidade o critério de cientificidade (Popper, 2005). Isto não conduz, porém, ao abandono da objetividade. Com efeito, as críticas feministas à ciência e as teorias *standpoint* foram acusadas de abandonar a objetividade

²⁵⁹ “as palavras ‘objetivo’ e ‘subjetivo’ são termos filosóficos extremamente sobrecarregados com uma herança de usos contraditórios e discussões inconclusivas e intermináveis”.

e abraçar o relativismo, mas Harding (1991) refuta essa ideia defendendo que, o conceito de ‘objetividade forte’ coloca o sujeito do conhecimento no mesmo plano causal do objeto da investigação. Como consequência, a teoria do *standpoint* critica a objetividade fraca da ciência moderna e reclama uma objetividade forte, que tem em atenção as causas sociais das «boas crenças» e não apenas das «más» a que a ‘sociologia do erro’ convencional e o objetivismo atendem.

Nesta perspetiva, a ciência tem de proceder à análise causal não só dos macroprocessos, mas também das macrotendências na ordem social que enformam as práticas científicas. Além disso, a preocupação com as macrotendências permite uma noção mais forte de reflexividade, pois ao tentar identificar as causas sociais das boas crenças, somos levados a examinar criticamente todas as espécies de más crenças que enformam o nosso pensamento e os nossos comportamentos e não só os pensamentos e comportamentos dos outros (Harding, 1991). Numa sociedade estruturada segundo a hierarquia ouvinte/Surdo, talvez seja proveitoso começar a investigação do ponto de vista da pessoa Surda (que assume a posição inferior nessa hierarquia), pois permite ver como estranho aquilo que parecia natural, familiar, na perspetiva do grupo dominante além de que, aceitando a existência de relações de poder na sociedade, atender às conceções dos que têm menos poder pode dar uma perspetiva mais objetiva do que atender apenas às dos que têm mais poder (Harding, 1991).

O contraste entre as noções de objetividade fraca e forte permite a construção paralela da noção de reflexividade. Embora a reflexividade possa ser considerada um problema nas ciências sociais, é um facto que, nas ciências sociais²⁶⁰, a observação altera o campo observado (Harding, 1991).

Segundo Giddens (1991), nos finais do século XX muitos defenderam que estamos no limiar de uma nova era a que as ciências sociais têm de responder e que nos leva para além da própria modernidade. A pós-modernidade refere-se a um abandono das tentativas de fundamentar a epistemologia, bem como a fé no progresso, e caracteriza-se pelo desaparecimento da ‘grande narrativa’ que justificava a presença das pessoas na história, como seres com um passado definido e um futuro predizível.

Ainda segundo Giddens (1991), a perspetiva pós-moderna reconhece uma pluralidade de pretensões heterogéneas ao conhecimento, nas quais a ciência não tem um lugar privilegiado. A equiparação do conhecimento com a certeza veio a revelar-se um

²⁶⁰ O mesmo se pode dizer em relação às ciências da natureza (física não-newtoniana, princípio de incerteza de Heisenberg).

equivoco, pois nunca podemos ter a certeza que um conhecimento, mesmo no domínio das ciências duras, não venha a ser revisto: “*nothing is certain, nothing is certain and nothing can be proved, even if scientific endeavour provides us with the most defensible information about the world of hard science, modernity floats free*”²⁶¹ (Giddens, 1991: 39). Concorro, assim, com Skliar & Larrosa (2001) quando defendem que somos babilônios e que isso significa “a ruína de todos os arrogantes projetos modernos e ilustrados, com os quais o homem ocidental²⁶² quis construir um mundo ordenado à sua imagem e semelhança, à medida de seu saber, de seu poder e de sua vontade por meio de sua expansão racionalizadora, civilizadora e colonizadora” (Skliar & Larrosa, 2001: 8-9).

Tenho, no entanto, consciência das críticas que as minorias fazem à pós-modernidade. Com efeito, alguns pós-modernos negam o direito das pessoas Surdas à sua autenticidade tão longamente buscada (Ladd, 2010) e fazem-no em nome das identidades múltiplas.

Concluo, com Filmer (2007), que as teorias sociais, e os métodos que se podem alocar dentro delas, são produtos humanos com uma história e micropolíticas institucionais próprias. Desse modo, a teoria social é percebida como a criação de indivíduos humanos particulares que lutam para criar a sua própria visão do mundo social (Filmer, 2007).

Santos (1999) defende a horizontalidade como ponto de partida e não como ponto de chegada, visto que este depende do processo argumentativo; o conhecimento é, assim, “conhecimento retórico cuja validade depende do poder de convicção dos argumentos em que é traduzido” (Santos, 1999: 284). A horizontalidade como ponto de partida do conhecimento científico é “condição *sine qua non* de concorrência entre conhecimentos” (Santos, 1999: 284). Isto levou-me a considerar as/os gestuantes Surdas/os como colaboradores, coautoras/es da investigação, como referi anteriormente:

“As Ladd (2010) exemplifies, researching with, from and inside the language and its community of users can be an emancipator epistemological position that can *only* be fulfilled by the Deaf researcher/translator who shares the common culture of those researched. (...) Taking this position does not mean that a Deaf researcher necessarily

²⁶¹ “*nada é certo, nada é certo e nada pode ser provado, ainda que o esforço científico nos forneça a informação mais defensável acerca do mundo da ciência dura, a modernidade flutua livre*”.

²⁶² Ouvinte, acrescentaria eu.

produces better research than a hearing researcher, just different research”²⁶³ (Temple, 2004: 170).

Especificidade das ciências do social face às ciências da natureza

A tradição interpretativa (Dilthey, Gadamer, Ricoeur) defende que o mundo social é diferente do mundo natural: é um mundo intersubjetivo de cultura, consciência e ação intencional no qual as relações são organizadas por meio de ideias, valores, interesses dos membros da sociedade que produzem a ação e a interação humanas.

As ciências sociais estão inextricavelmente ligadas à interpretação porque as ciências sociais precisam de ser capazes de “make sense of this subject matter”²⁶⁴ (Lazar, 2007). Os cientistas sociais, quaisquer que sejam as suas perspetivas teóricas, como referi atrás, são pessoas com características individuais, pertencem a uma determinada classe social, etnia, grupo, género, religião e vivem num período histórico determinado (Lazar, 2007) e são, simultaneamente, incontornáveis na produção do conhecimento, como também já referi atrás.

Desse modo, e de acordo com a tradição interpretativa, a significância do mundo social torna a explicação por meio de leis e causas inapropriada, distinguindo-se, assim, a epistemologia das ciências do homem da epistemologia das ciências exatas (Bourdieu, 2000). Filmer *et alii* (2007) justificam a legitimidade dessa diferença com o facto de os assuntos estudados pelas ciências do social se distinguirem dos da ciência natural, na medida em que se preocupam com as vidas interiores, os pensamentos e sentimentos das pessoas e não são ciências experimentais, explicativas, em busca de uma lei mas antes uma ciência interpretativa que procura significados. Assim, assumindo a especificidade do objeto das ciências sociais, relativamente ao das ciências da natureza, o método também tem de ser específico. De acordo com Popper:

“I dislike the attempt, made in fields outside the physical sciences, to ape the physical sciences by practising their alleged ‘methods’ – measurement and ‘induction from observation’. The doctrine that there is as much science in a subject as there is

²⁶³ “Como Ladd (2010) exemplifica, investigar com, a partir de e dentro da língua e a sua comunidade de utentes pode ser uma posição epistemológica emancipadora que *apenas* pode ser realizada pelo investigador/tradutor que partilha a cultura comum dos investigados. (...). Assumindo esta posição não quer dizer que um investigador Surdo produza necessariamente uma investigação melhor do que um investigador ouvinte, apenas uma investigação diferente”.

²⁶⁴ “dar sentido ao assunto”.

mathematics in it, or as much as there is measurement or ‘precision’ in it, rest upon a complete misunderstanding. On the contrary, the following maxim holds good for all sciences: Never aim at more precision than is required by the problem in hand”²⁶⁵ (Popper, 1988: 7).

No entanto, apesar de defender a especificidade do método das ciências sociais, Popper leva-nos ao problema da exatidão nas ciências do social que adiante desenvolverei. Também Bourdieu (2000) chama a atenção para a necessidade de uma vigilância epistemológica que se torna particularmente imperiosa no caso das ciências do homem em que a separação entre opinião comum e o discurso científico é menos precisa do que noutros domínios.

Esta dicotomia ciências naturais/ciências sociais não é, porém, consensual. Santos (1988) defende que essa separação “deixou de ter sentido e utilidade”, na medida em que “esta distinção assenta numa conceção mecanicista da matéria e da natureza a que contrapõe com pressuposta evidência, os conceitos de ser humano, cultura e sociedade” (Santos, 1988: 37). A superação dessas dicotomias ocorreu sob a égide das ciências sociais. Atualmente, o paradigma emergente, alternativo ao positivismo, e resultante da crítica ao positivismo, crítica essa que teve origem nas ciências da natureza e se veio a intensificar nas ciências sociais tende a ser não dualista. A investigação no domínio das ciências sociais enfrentou a necessidade de se justificar de acordo com os princípios científicos «tradicionais». No entanto, ainda de acordo com Santos (1988), as próprias ciências ditas duras questionaram os seus princípios de objetividade, considerando-os errados nomeadamente com a emergência da física quântica e da teoria do caos. Por outro lado, as ciências sociais responderam a essa necessidade de justificação defendendo que os princípios das ciências duras eram inapropriados para uma investigação com seres humanos vivos e ativos que agem em grupo num mundo simbólico.

Considero, assim, que na epistemologia das ciências da natureza é também posto em causa, atualmente, o paradigma positivista (nomeadamente na física não-newtoniana), com o reconhecimento da presença do observador na investigação que anuncia já o ‘regresso do sujeito’.

²⁶⁵ “não gosto nada da tentativa, feita em campos fora das ciências físicas, de macaquear as ciências físicas, praticando os ditos «métodos» destas – a medição e a «indução a partir da observação». A doutrina segundo a qual há tanta ciência num assunto quanta matemática nele houver, ou quanta medição ou «precisão» nele houver, assenta numa total incompreensão. Pelo contrário, a seguinte máxima é válida para todas as ciências: Nunca pretender mais precisão do que o problema que se tem entre mãos exige”.

Defendo a ‘especificidade’ das ciências sociais face às ciências da natureza, tendo, no entanto, presente a visão sobre estas que acabei de referir. Apesar do reconhecimento dessa especificidade e do reconhecimento do carácter sempre situado do conhecimento considero ser necessário desenvolver modelos que permitam avaliar os resultados, por outras palavras, essa especificidade não pode fazer esquecer a cientificidade incontornável das ciências sociais, o que levanta a questão da objetividade/subjetividade e dos critérios de cientificidade.

O primado da teoria e a existência de um método consistente, explicitado e permanentemente sujeito a revisão crítica, que constituem as características específicas que separam a ciência de outras formas de conhecimento (Canário, 1997) permitem afirmar que em ciência nada é «dado», tudo é «construído». Assim, o saber produzido possui um carácter conjectural e provisório, suscetível de ser refutado (Popper, 2005). Aquilo que confere carácter científico à elaboração teórica sobre um determinado campo de fenómenos é a existência de um conjunto de procedimentos formulados e admitidos como legítimos pelo consenso coletivo de uma dada comunidade de investigadores e não um critério único de cientificidade: “cada domínio disciplinar elabora os seus próprios critérios de cientificidade” (Canário, 2005: 14).

No que concerne as ciências da educação, Correia (1998) defende que

“a reutilização sistemática e regular de instrumentos conceituais em domínios que não são os domínios tradicionais de reflexão das matrizes disciplinares onde se construíram esses instrumentos e o consequente reconhecimento da existência de uma autonomia relativa entre o objecto teórico e o objecto empírico contribuíram para uma crítica ao modelo positivista como referente privilegiado da construção da cientificidade em educação” (Correia, 1998: 59).

As ciências da educação só podem ter o estatuto de ciências se explicarem, ou pelo menos interpretarem, os factos educativos e, cumulativamente, se verificarem ou pelo menos argumentarem as suas hipóteses explicativas (Reboul, 1997). Ora, “a recientificação do campo educativo supõe o aprofundamento do trabalho de mediação sobre as mediações: entre teoria e prática, educativo e não educativo, factos e opiniões, individual e social” (Correia, 1998: 191). De acordo com este autor, a ciência moderna considerou essas mediações como dicotomias e tentou fazer uma «purificação metodológica» com o objetivo de conseguir uma «pureza ontológica» dos objetos o que

levou à marginalização de trabalhos sobre objetos que não se submetiam a essa purificação.

Segundo Correia (1998) a «moderna cientificidade» não foi, por esse motivo, sensível nem à crescente centralidade conquistada pelas suas marginalidades enquanto espaços particularmente sensíveis às mediações e às instabilidades disseminadas pela multiplicação dos híbridos, nem às tendências para a reterritorialização que se desenvolviam no seu centro, onde a crescente autonomização das teorias relativamente às *empírias* se traduzia por uma utilização cada vez mais frequente e regular de quadros teóricos em objetos empíricos que, na sua forma «pura», estavam adstritos a outros quadros teóricos de referência.

A reconstrução de uma cientificidade credível no campo educativo está, assim, segundo (Correia, 1998), dependente do desenvolvimento de duas atitudes metodológicas que nunca estiveram ausentes do campo da cientificidade em educação: o gosto de trabalhar nas margens e a transgressão dos territórios estabelecidos” (Correia, 1998: 191).

Linguagem como criadora de realidade na investigação

Além de defender a ligação indissociável entre verdade e poder, subscrevo também a afirmação de Temple (2004): “people using different languages may construct different ways of seeing social life”²⁶⁶ (Temple, 2004: 164).

Considerar que a língua descreve o mundo e é limitada nas suas possíveis descrições por uma realidade existente externamente, mas que, por outro lado, gera novas realidades, não é apenas uma questão de preferência mas uma questão política que salienta o impacto da investigação na sociedade (Filmer *et alii.*, 2007), questionando a posição das/os investigadoras/es sociais na sociedade.

De acordo com o argumentado ao longo desta tese, a linguagem é vista como representacional e construtiva da realidade – a linguagem é o meio pelo qual os humanos constroem socialmente os seus mundos (Filmer *et alii.*, 2007).

Segundo Back (2007), o facto de o/a investigador/a estar dentro da sociedade e da cultura, que é precisamente aquilo que quer compreender, pode provocar distorções. Reconhecendo esta situação paradoxal referida por Back (2007), assumo que este meu texto é um produto social na medida em que no domínio social e cultural eu, enquanto membro de uma sociedade/cultura e parte ativa no processo de aprendizagem/ensino da

²⁶⁶ “as pessoas que usam diferentes línguas podem construir diferentes modos de ver a vida social”.

Filosofia em LGP, me situa no interior daquilo que quero compreender e, daí, a exigência de ter explicitado o meu lugar enquanto investigadora.

Ciência como prática social

Considero o conhecimento científico condicionado não só pelo enquadramento teórico-concetual mas, simultaneamente, pela conjuntura económico-político-social na medida em que, como afirma Canário (2005) “(...) todo o trabalho de investigação representa uma resposta, direta ou indireta, a uma «procura» social” (Canário, 2005: 23), além de que, como já referi, as teorias sociais assim como os métodos que elas aceitam, são produtos humanos que possuem uma história e micropolíticas institucionais próprias (Filmer *et alii*, 2007).

Apesar de os cientistas sociais terem sido criticados por não partilharem a informação com aqueles que a quem poderia ser útil (Kelly, 2007), a produção de conhecimento pode, segundo a mesma autora, servir para manter ou mudar formas de «diferença social» (Harding, 1991).

Defendo, assim, que “ciência enquanto forma de conhecimento é prática social” (Santos, 2003: 15) e, por isso, espero consequências desta tese, tanto na comunidade Surda, como na comunidade ouvinte. É a relação simbiótica entre teoria e prática, entre o narrar e o agir, o fazer e o falar, o discurso e a luta, o pensamento e a ação, que vai traçar os contornos gerais do intelectual específico. Como defende Rezende Júnior (2007), “não basta a detenção do saber, é forçoso admitir o uso do poder nas lutas sociais, viver dentro do sistema, conhecê-lo, para depois usar da coragem e denunciar as anomalias da sociedade. O discurso e a ação têm a mesma marca, são um só e no mesmo episódio” (Rezende Júnior, 2007: 203). Pode dizer-se que nenhum saber é um saber no sentido de ter a certeza e isto aplica-se tanto às ciências naturais como às ciências sociais. Nestas últimas temos de acrescentar ao carácter instável de todo o conhecimento baseado empiricamente a «subversão» que advém da reentrada do discurso das ciências sociais nos contextos que analisam. A revisão constante das práticas sociais à luz do conhecimento sobre essas práticas faz parte do tecido das instituições modernas (Giddens, 1991).

Nesse sentido, defendo a existência de relações de poder, em todos os níveis da produção do conhecimento (desde o nível epistemológico, passando pelo processo de investigação até à disseminação), o que evidencia as ligações entre política-poder-ética pelo que qualquer que seja a decisão tomada em qualquer que seja o momento da

investigação esta tem implicações éticas (Kelly, 2007). Consequentemente, segundo Kelly (2007), dar a conhecer a investigação constitui parte essencial da tarefa de investigadoras/es sociais. Com efeito, “por um lado, só existe conhecimento em sociedade e, portanto, quanto maior for o seu reconhecimento, maior será a sua capacidade para conformar a sociedade, para conferir inteligibilidade ao seu presente e ao seu passado e dar sentido em direcção ao seu futuro” (Santos, 2003: 15).

Além disso, considero que esta investigação (como qualquer outra investigação sobre a LG) só foi possível com a participação das/os gestuantes Surdas/os e, por isso, considero fundamental que o conhecimento produzido seja partilhado com a comunidade Surda. Segundo Adam (2015) a transmissão do conhecimento não só permite a divulgação da informação junto da comunidade que a tornou possível, como permitirá, a longo prazo, um empoderamento dessa mesma comunidade pelo que as conclusões da investigação terão de ser publicadas em LG e não apenas em LV (o que é atualmente possível mediante a tradução/interpretação do texto em LG e o seu registo em DVD) (Adam, 2015).

Pretendo, assim, partilhar o conhecimento produzido com a comunidade Surda, enviando um exemplar desta tese à Associação de Surdos do Porto e um DVD com as conclusões. Uma vez que os resultados das investigações no domínio social e cultural podem ter uma aplicação prática e uma aplicação teórica, espero que este trabalho contribua, de algum modo, para produzir alterações. Por um lado, espero que este estudo possa ter uma aplicação no que se refere às políticas educativas sobre educação bilingue de alunas Surdas e alunos Surdos, um reacender do debate sobre a (re)definição do estatuto do/a discente Surda/o no quadro das NEE, na representação que a comunidade Surda faz de si própria e na representação que a comunidade ouvinte faz da comunidade Surda e constitua um incentivo ao desenvolvimento do estudo da LGP.

Partilho a tese de Santos (1999) sobre o novo paradigma de conhecimento científico, segundo a qual “não há uma única forma de conhecimento válido; há muitas formas de conhecimento, tantas quantas as práticas sociais que as geram e as sustentam” e, por isso, “práticas sociais alternativas gerarão formas de conhecimento alternativas” (Santos, 1999: 283). Nesse sentido, segundo este autor, o não reconhecimento dessas formas de conhecimento “implica deslegitimar as práticas sociais que as sustentam e, nesse sentido, promover a exclusão social dos que as promovam” (Santos, 1999: 283). Seguindo esta linha, o autor defende que o genocídio perpetrado por uma boa parte da expansão europeia foi simultaneamente um epistemicídio querendo com isto significar

que ao eliminar “povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos” (Santos, 1999: 283). Além disso, esse epistemicídio foi ainda mais vasto do que o genocídio pois “ocorreu sempre que se pretendeu subalternizar, subordinar, marginalizar, ou ilegalizar práticas e grupos sociais que podiam constituir uma ameaça” (Santos, 1999: 283) à expansão capitalista, diz o autor e, direi eu, ao poder ouvinte. Contra este epistemicídio, Santos (1999) propõe um novo paradigma que pretende “revalorizar os conhecimentos e as práticas não hegemónicas que são afinal a esmagadora maioria das práticas de vida e de conhecimento no interior do sistema mundial” (Santos, 1999: 283) e “uma concorrência epistemológica leal entre conhecimentos” (Santos, 1999: 283). O autor utiliza esse conceito de «concorrência epistemológica» não no sentido pejorativo de relativismo próprio da epistemologia da modernidade, para a qual relativismo é sinónimo de ceticismo, na medida em que se recusa a reconhecer o acesso privilegiado à verdade que essa epistemologia considera facultar (Santos, 1999). O novo paradigma propõe uma relação horizontal entre conhecimentos como ponto de partida e não necessariamente como ponto de chegada – o que afasta a crítica de relativismo – na medida em que “depende do processo argumentativo no interior das comunidades interpretativas. O conhecimento do novo paradigma não é validável por princípios demonstrativos de verdades intemporais” (Santos, 1999: 284). Considero este raciocínio aplicável, *mutatis mutandis*, às produções das pessoas Surdas, se admitirmos a perspetiva de Lane (1997) que compara a opressão da comunidade Surda pela comunidade ouvinte como uma forma de colonialismo.

Defendo que a problemática da surdez na escola obriga a uma reflexão sobre a escola e a perspetivar os conceitos de inclusão/exclusão, obrigando a pensar a necessidade de explicitar a diferença e não a apagá-la (Vaz, 2013), na medida em que apagar as diferenças, longe de ser uma atitude positiva, contribui para tratar como igual aquilo que não é igual e, conseqüentemente, a aumentar essa diferença. Nesse sentido, Vaz (2013) defende que as escolas de referência, longe de segregarem as/os estudantes Surdas/os, ao separá-las/os em determinadas situações de aprendizagem, contribuem, com essa separação para uma melhor adequação da sua aprendizagem. Ora, de acordo com Vaz (2013), esta situação questiona a ideia segundo a qual todas as pessoas aprendem tudo da mesma maneira apesar das suas diferenças. Por isso, “o modelo da escola de referência, ao incluir o diferente numa perspetiva que reconhece essa diferença parece

permitir compreender melhor o significado da diferença em si, isto é, interrogar a escola até no seu papel institucional” (Vaz, 2013: 227) “(...) a escola de referência parece perspectivada ainda segundo o princípio inclusivo, mas parece igualmente traduzir uma experiência que materializa essa mesma inclusão” (Vaz, 2013: 227).

Ciência comprometida – impossibilidade de uma ciência *value-free* – os valores na construção da ciência

Comecei este capítulo por reconhecer, que a investigação científica é feita dentro de um quadro teórico definido e ligado às realidades políticas e sociais em que ocorre. Isto é, segundo Boutora (2008), ainda mais verdade quando falamos de investigação na área das línguas, na medida em que estas “*a priori* ne se développent pas *in vitro*, et dont l’évolution est soumise aux influences diverses provoquées par les contacts entre les sociétés, leurs cultures et leurs langues, mais aussi par des décisions politiques qui peuvent en modifier profondément”²⁶⁷ (Boutora, 2008: 13).

Sandra Harding (1991) chama a atenção para o facto de a ciência, apesar de criar informação confiável sobre o mundo empírico (na verdade, apenas para alguns grupos), ser “politics by other means, and it also generates reliable informations about the empirical world. Science is more than politics, of course, but it is that”²⁶⁸ (Harding, 1991:10). A ciência tem sido desde as suas origens uma arena onde grupos com agendas sociais antagónicas lutam para conseguir o controlo dos recursos que a informação, a tecnologia e o prestígio da ciência podem dar (Harding, 1991).

Assim, quem sofreu aquilo que parecem ser as consequências das ciências e da sua forma de racionalidade, considera sem sentido a afirmação da neutralidade, desinteresse e imparcialidade da ciência (Harding, 1993). Defendo que este pensamento se pode aplicar à comunidade Surda para a qual será difícil aceitar que a ciência, feita por ouvintes, tenha sido *value-free*, imparcial e desinteressada em relação às Surdas e aos Surdos. Desde a negação da humanidade, à rotulação de deficiência, passando por técnicas mais ou menos invasivas de reabilitação, a ciência defendeu sempre o ponto de vista ouvinte e os interesses de algumas classes (médicos, técnicos, professores especializados) na abordagem da surdez.

²⁶⁷ “*a priori* não se desenvolvem *in vitro*, e cuja evolução depende das diversas influências provocadas pelos contactos entre as sociedades, as suas culturas e as suas línguas, mas também pelas decisões políticas que as podem modificar profundamente”.

²⁶⁸ “a ciência é política por outros meios e também cria informação credível sobre o mundo empírico. É claro que a ciência é mais do que política, mas é política”.

No que concerne as ciências da educação, de acordo com Correia (1998), é necessário ter presente que os meios comportam sempre fins, apesar de os experimentalistas terem defendido uma separação rigorosa entre meios e fins. Segundo Correia (1998), os defensores desta perspetiva excluíram os fins e consideraram que o objeto da ciência seriam apenas os meios (que supunham axiologicamente neutros), assente numa racionalidade técnica “cuja eficiência não dependeria das decisões axiológicas relacionadas com o debate sobre os fins em educação” (Correia, 1998: 54).

Em comum com os projetos feministas e antirracistas, Seale (2007) refere que as pessoas portadoras de deficiência produziram um paradigma emancipatório para a investigação social usando noções de identidade social. A base para esta posição começa com o modelo social da deficiência que considera as “barreiras incapacitantes” existentes nas sociedades como um problema maior do que as diferenças do corpo definidas medicamente (a deficiência não é causada pela impossibilidade de subir escadas mas simplesmente pelo facto de os edifícios terem escadas) (Seale, 2007). *Mutatis mutandis*, poderíamos apoiar-nos nas afirmações de Poizat (1996), atrás citadas e defender que a pessoa Surda só pode aparecer como «pessoa portadora de deficiência» numa sociedade de ouvintes que não dominam a LG.

O mundo social é tratado como um mundo de significado e valor, por isso, os valores da/o analista passam a ter um papel que tem de ser tido em consideração na investigação pois, de algum modo, influenciam/determinam o problema a investigar, a maneira de concetualizar os fenómenos relevantes para essa investigação e as explicações a que se chega (Filmer *et alii*, 2007).

Nesse sentido, não posso deixar de concordar com Correia (1998) que, apoiando-se em Charbonnel (1988), defende que, no que concerne as ciências da educação, a afirmação da neutralidade axiológica dos meios técnicos, ou das regras de ação de que o educador dispõe como pressuposto da garantia da cientificidade, constitui “simultaneamente um fascínio e um engodo quando o queremos transferir para as coisas humanas. É que o julgamento na ocorrência nunca será puramente *de facto*, mas também sempre de valor” (Correia, 1998: 46).

Muitos cientistas e teóricos da ciência têm vindo a criticar a noção de objetividade *value-free*, imparcial e desapaixonada (objetivismo), sem a qual não seria possível distinguir a opinião do conhecimento, que caracterizou o paradigma da ciência moderna e guiou a investigação científica, pois, na visão tradicional, se se pusesse de lado este conceito, a alternativa seria o relativismo epistemológico (negação da possibilidade da

existência de qualquer padrão racional para resolver as disputas entre teorias em competição e, consequentemente, a ausência da possibilidade de uma argumentação racional). No entanto, defende Silverman (2007), nas ciências sociais não é possível uma posição neutra, *value free*, por isso, uma ciência deve sempre incluir os interesses das mulheres (Dolby, 1996) e, no caso desta tese, dos interesses das pessoas Surdas.

Pensar a investigação social guiada pela interseccionalidade das identidades sociais é um meio de trabalhar para resultados mais emancipatórios da investigação. No entanto, este modo de trabalhar pode deixar as categorias sociais intactas e, nessa medida, pode dar mais força às hierarquias da diferença social (como se podem erradicar categorias como ‘branco’ ou ‘homem’?). Por vezes, considera-se que uma forma mais radical de prática emancipatória consiste numa abordagem que *des*-construa essas categorias. Neste sentido, o/a investigador/a deverá olhar mais para o modo como podem ser desmantelados os eixos de interseção da diferença (e não apenas para esses eixos) (Ali, *et alii*, 2007).

Defendo, com Santos (2004), que o diálogo intercultural só é possível através da simultaneidade temporária de duas ou mais contemporaneidades diferentes. Ora, no caso do diálogo comunidade Surda/comunidade ouvinte, os parceiros só superficialmente se sentem contemporâneos pois cada uma das comunidades só se sente contemporânea da interpretação da tradição histórica da sua cultura, tanto mais que essas duas culturas intervenientes no diálogo possuem um longo passado de trocas desiguais (domínio da cultura ouvinte e silenciamento da cultura Surda). Perante esse passado, “como é que agora eu posso convidar essa cultura [a quem a cultura dominante silenciou e cujas aspirações tornou impronunciáveis] a pronunciar-se, se ela nem sabe o que pronunciar, nem sobre o que pronunciar-se, nem como pronunciar-se? E, portanto, é um exercício quase de sadismo cultural” (Nunes, 2005: 72). Relativamente à cultura Surda, esse “exercício de quase sadismo” implica que a sociedade ouvinte aceite que a pessoa Surda possa participar na vida social mediante o uso de uma língua que não a língua maioritária/dominante. Santos (2004b) afirma que “imperialismo cultural e epistemicídio são parte da trajetória histórica da modernidade ocidental” (Santos, 2004: 348). Assim sendo, interroga-se este autor “após séculos de trocas culturais desiguais, será justo tratar todas as culturas de forma igual?” (Santos, 2004: 348). O carácter emancipatório da hermenêutica diatópica não está garantido *a priori* e, de facto o multiculturalismo pode ser o novo rótulo de uma política reaccionária, afirma o autor citando a referência à conceção asiática de direitos humanos para justificar Tianamen.

“A hermenêutica diatópica pressupõe a aceitação do seguinte imperativo transcultural: temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (Santos, 2004b: 352).

As origens sociais da ciência e os valores que a ciência transporta inundam os projetos científicos (Harding, 1991). Tanto as ciências naturais quanto as sociais não são “systematically blinded to the ways in which their description and explanations of their subject matters are shaped by the origins and consequences of their research practices and by the interests, desires and values promoted by such practices”²⁶⁹ (Harding, 1991: 15).

A visão tradicional (empiricista) da investigação social foi desafiada pelos movimentos de libertação social feministas, *gay* e antirracistas nos anos 1960/70. Estes movimentos sociais cresceram em torno de ideias e ações políticas que se centravam nas desigualdades baseadas em categorias de diferença como género, classe, ‘raça’, etnicidade, sexualidade e capacidade. Estas intervenções políticas tiveram um impacto na investigação muitas vezes baseada nessas diferenças. Os seus conceitos de identidade produziram mudanças políticas e epistemológicas. Surgiram questões relacionadas com estas três áreas-chave: a investigação social não deve excluir a diversidade das experiências sociais, não deve reproduzir os valores de uma sociedade opressiva, antes pelo contrário, deve ser emancipatória e, por tudo isso, é necessário encontrar novos modelos de investigação social (Ali *et alii*, 2007). Essas identidades, experiências e políticas foram usadas como recursos para desenvolver intervenções críticas na prática da investigação.

A discussão feminista da ciência mostrou a intromissão dos efeitos dos interesses masculinos na ciência passada e presente na medida em que foi praticada por homens numa sociedade dominada pelos homens, o que afetou a forma e o conteúdo do conhecimento científico (Dolby, 1996).

Segundo Dolby (1996), a forma geral deste argumento pode ser ilustrada por um argumento paralelo sobre o efeito da distribuição da idade dos cientistas na ciência. Defendo ser possível aplicar este raciocínio aos interesses técnico-económicos da sociedade maioritária ouvinte na investigação sobre surdez (Ladd, 2010).

²⁶⁹ “sistematicamente cegas aos modos em que são moldadas a sua explicação e descrições dos seus assuntos por meio das origens e consequências das suas práticas de investigação, interesses, desejos e valores promovidos por essas práticas”.

Unidade do real investigado – implicações: áreas de investigação e não «reservas de caça»

Assumo como pressuposto que a realidade social é *una*, embora seja suscetível de uma *pluralidade de abordagens* diferentes. Esta realidade provoca uma conflitualidade no interior das ciências sociais, nomeadamente no que respeita ao estabelecimento de fronteiras, só resolvida pela compreensão de que os fenómenos sociais são totalidades e que as ciências sociais estudam objetos científicos construídos pela própria atividade de investigação e não a realidade em si ou parte dela (Canário, 2005).

Assim, não existem fenómenos que sejam exclusivamente sociológicos ou económicos ou demográficos “dependendo o estatuto e a divisão de trabalho entre as disciplinas científicas de circunstancialismos ligados a cada lugar e momento históricos” (Canário, 2005: 17).

A unidade do real e o carácter total dos fenómenos sociais tem como consequência a impossibilidade de atribuir a cada ciência social um segmento da realidade que, na expressão de Ferrarotti (1986) corresponderia a uma espécie de «reserva de caça». Assim, na medida em que o objeto é uno, “a distinção entre as várias ciências sociais existentes só pode, de forma pertinente, ser estabelecida a partir dos *diferentes* modos de abordagem da *mesma* realidade” (Canário, 2005: 17). As ciências sociais são, portanto, “um contingente intelectual heterogéneo, fraturado, cuja configuração global é o resultado estrutural de uma história que continua” (Silva e Pinto, 1986: 13).

De acordo com Canário (2005) assiste-se, cada vez mais, à produção de trabalhos de investigação que combinam contribuições de diferentes campos disciplinares pelo que são difíceis de classificar no quadro de uma ciência social. Por esse motivo, o problema não é tanto o estabelecimento de fronteiras, mas, antes, o de ter consciência que “qualquer abordagem da realidade social, na medida em que a exaustividade está excluída, obriga à realização de «cortes» que podem ser mais ou menos pertinentes, mais ou menos fecundos e que ganharão em ser feitos mais por referência ao problema a estudar e menos por respeito às fronteiras estabelecidas” (Canário, 2005: 18). Nesta tese, o estabelecimento dessas fronteiras torna-se difícil na medida em que ela se situa na interface das ciências da educação e da linguística da LGP. Com efeito, o objeto de estudo é a fala de gestuantes Surdas/os a dizerem o discurso filosófico, partindo-se de uma conceção de surdez própria dos estudos Surdos, com implicações do âmbito das ciências sociais e das ciências da educação em particular. E digo ciências da educação

num sentido que não as confunde com didática e pedagogia na medida em que o que está em causa não é mera instrução – didática – da Filosofia mas educação de jovens que inclui valores e finalidades. Com efeito, como já referi, muitas escolas que trabalham com pessoas Surdas não pensam na sua educação mas apenas pretendem adestrá-las, impondo o saber pelo saber, sem espírito crítico, sem ter em conta as repercussões desse saber na sociedade (Teske, 2001). Ora nesta tese não é isso que está em causa. Com efeito, estão presentes temáticas e conceitos das ciências da educação como ‘inclusão’, ‘reprodução’, ‘igualdade de oportunidades’, “currículo”, ‘justiça cognitiva’.

Concordo que

“mais do que justificar as fronteiras disciplinares no quadro das quais se pretende inscrever uma determinada investigação, será mais fecundo concentrar esforços na construção de objetos científicos e metodologias, próprias e singulares para cada investigação, fazendo apelo ao património teórico e conceptual que tende a ser comum às várias ciências sociais e promovendo a consciente e deliberada transgressão das fronteiras disciplinares que delimitam as «reservas de caça» de investigadores e departamentos (Canário, 2005: 18).

Áreas da investigação

Ciências da educação/ciências do social

Apesar de reconhecer que os conhecimentos produzidos no âmbito das ciências do social não são semelhantes aos das ciências da natureza, defendo, como referi anteriormente, que a questão dos critérios de validade científica se coloca no caso das ciências da educação de forma idêntica à de todos os outros domínios, ou seja, perceber se produzem efetivamente um saber que se distinga da simples intuição quotidiana e do senso comum e que seja controlável (Charlot, 1995). Com efeito, uma ciência é definida pelo seu objeto e pelo seu método, objeto e método que não são preexistentes mas antes construídos através da sua especificação dentro de um campo de saberes, ou à margem desse campo ou na interseção entre vários campos (Charlot, 1995).

Vou apresentar uma definição de ciências da educação começando pelo objeto, seguindo a visão de Charlot (1995): as ciências da educação têm como objeto a

educação, entendendo-se por educação um conjunto de práticas e de processos por meio do qual o humano se torna homem.

No entanto, segundo Charlot (1995), a ciência da educação não existe na medida em que a educação é um processo complexo pelo que não pode constituir-se objeto de uma ciência e não tem consistência epistemológica se apenas constituírem o espaço comum partilhado pelas várias ciências que tratam de educação (Charlot, 1995), pois que cada uma dessas diferentes ciências estuda *toda* a educação a partir do seu ponto de vista particular. Portanto, ou as ciências da educação operam uma síntese (e, nesse caso, encontramos-nos de novo na situação da ciência da educação, ou são apenas um espaço institucional que serve de árbitro aos ramos da ‘educação’ de diversas outras ciências e, portanto, destituída de especificidade e realidade epistemológicas). Segundo Charlot (1995), também não é possível definir as ciências da educação por meio de um discurso acerca das finalidades da educação. As ciências da educação não constituem, igualmente, nem um conjunto de saberes reflexivos sobre as práticas nem um conjunto de técnicas para melhorar essas práticas. Mas, prossegue Charlot, se é certo que as ciências da educação não se podem definir através das finalidades da educação, não é menos verdade que trabalham “dans un espace intellectuel saturé de finalités et, bon gré, leurs résultats prennent une signification éthique, sociopolitique et idéologique”²⁷⁰ (Charlot, 1995: 26).

Ora, “ao fazer depender a possibilidade de construção da cientificidade em educação da delimitação rigorosa entre os meios e os fins, a pedagogia experimental anunciou a impossibilidade de se pensar «cientificamente» os fins da educação e afirmou-se como uma ciência dos meios axiologicamente neutra preocupada com a eficácia da ação individual dos agentes educativos” (Correia, 1998: 56).

Concordo que se torna difícil definir o objeto das ciências da educação na medida em que “(...) ambiguïté, incertitude, métissage épistémologiques. Ce sont là, d’ailleurs, les termes du débat qui a accompagné les sciences de l’éducation depuis leur re-naissance, il y a vingt-cinq ans environ”²⁷¹ (Charlot, 1995: 26).

Existe uma racionalidade dos saberes produzidos pelas ciências da educação (não são saberes práticos nem saberes reflexivos mas conjuntos concetuais, que pressupõem corte epistemológico e formas de rigor controláveis pela comunidade científica; essa

²⁷⁰ “num espaço intelectual saturado de finalidades e, os seus resultados assumem um significado ético, sociopolítico e ideológico”.

²⁷¹ “ambiguidade, incerteza, miscigenação epistemológicas. Estes são, aliás, os termos do debate que acompanhou as ciências da educação desde o seu re-nascimento, há cerca de 25 anos”.

racionalidade não é a dos grandes sistemas científicos que procuram abarcar a totalidade do objeto e progridem cumulativamente. A especificidade das ciências da educação reside no facto de elas produzirem saberes sobre um processo – a educação – que é também um campo de debates filosóficos e sociopolíticos (o que é o humano, o que é deficiência e normalidade, igualdade e equidade, etc.) e um campo de práticas (Charlot, 1995). E, segundo Charlot, é precisamente essa racionalidade específica que lhes pode fornecer o fundamento epistemológico explícito na medida em que produzem um saber rigorosamente controlado distinto do senso comum e podem colocar as finalidades e as práticas educativas à prova dos conhecimentos e reciprocamente. Por isso, segundo Charlot (1995), as ciências da educação constroem-se em torno de saberes, práticas e finalidades.

As ciências da educação vivem um paradoxo, pois apesar da sua cientificidade – como ciências só podem pronunciar-se sobre aquilo que ‘é’ e não sobre o que ‘deve ser’ – não podem deixar de ter em conta os valores na medida em que “les valeurs n’ont jamais disparu du domaine éducatif pour la raison très simple qu’il n’y a pas d’éducation sans valeurs”²⁷² (Reboul, 1997: 95). Com efeito, só a perspetiva positivista defende que a cientificidade das ciências da educação é garantida pela recusa de valores, pois é impossível fazer ciências da educação sem ter em conta os valores que lhe são inerentes (a maior parte dos fenómenos que as ciências da educação estuda comporta ou induz juízos de valor: inadequação, insucesso escolar) (Reboul, 1997). No caso desta tese, a presença dos valores surge através do reconhecimento da questão de equidade cognitiva subjacente às aulas de Filosofia em LGP e da defesa de igualdade social que a escola bilingue anuncia/promete.

Concordo com a posição de Reboul (1997), para quem “(...) il y a *des* sciences de l’éducation, et ce pluriel est irréductible”²⁷³ (Reboul, 1997: 7); o filósofo na educação não pode ignorar determinadas ciências (tal como o filósofo da língua não pode ignorar a linguística) sendo o seu objetivo refletir sobre os enunciados, valor, sentido e limites dessas ciências (Reboul, 1997). Assim, e ainda segundo Reboul (1997), “la philosophie de l’éducation sera donc avant tout une interrogation; non pas un corps de savoirs, mais

²⁷² “os valores nunca desapareceram do domínio educativo pela simples razão que não existe educação sem valores”.

²⁷³ “(...) *existem* ciências da educação e esse plural é irredutível”.

une mise en question de tout ce que nous savons ou croyons savoir sur l'éducation”²⁷⁴ (Reboul, 1997: 3).

Estudos Surdos

A minha concepção de surdez enquadra-se nos Estudos Surdos, enquanto estudos centrados na LG, nas comunidades Surdas e na cultura Surda que rompem com a lógica das ‘necessidades educativas especiais’. Os Estudos Surdos, ligados aos trabalhos da WFD, consideram a surdez na perspetiva cultural e linguística e não na perspetiva clínica: “deafness is less about audiology than it is about epistemology”²⁷⁵ (Wrigley, 1996: 1).

Esta visão da surdez como construção de um mundo feita a partir da visão “deafness is primarily a visual experience”²⁷⁶ (Wrigley, 1996: 29) e não da falta sensorial rejeita o lugar do corpo e recoloca o sentido e a sua produção no social (Wrigley, 1996); trata-se de um mundo “not necessarily better or worst just distinct and different”²⁷⁷ (Wrigley, 1996: 3) e a surdez “is democratic in its occurrence”²⁷⁸ (Wrigley, 1996: 13) cortando com todas as barreiras de classe género ou raça, embora ‘o Surdo’ não exista, como já referi. As pessoas Surdas definem-se a si próprias linguística e culturalmente. As Surdas e os Surdos constituem uma “pequena nação”, mas num “país” sem “lugar” próprio: “deafness is a country whose history is rewritten from generation to generation”²⁷⁹ (Wrigley, 1996: 25). A surdez produz marginalidade, no sentido de resistência, em torno da LG. Sendo esta a nossa perspetiva sobre a surdez, e na linha dos Estudos Surdos, a questão linguístico-cultural e a relação entre língua – conhecimento – poder são eixos que, nesta tese, configuram a surdez. Deste modo, sempre que neste trabalho refiro ‘Surda/o’ estou a referir uma pessoa que faz parte de uma minoria linguístico-cultural, com uma identidade cultural própria, apesar das suas diferenças individuais. Quer isto dizer que esta tese não se centra na pessoa Surda enquanto portadora de determinadas características físicas, mas enquanto falante de uma língua e membro de uma cultura. Esta investigação, ao considerar a surdez na perspetiva linguístico-cultural, insere-se, portanto, nos Estudos Surdos que, como ramificação dos Estudos Culturais,

²⁷⁴ “a filosofia da educação será pois, antes de tudo, uma interrogação; não um corpo de saberes mas o questionar de tudo o que sabemos ou pensamos saber sobre educação”.

²⁷⁵ “a surdez é menos sobre audiolgia do que sobre epistemologia”.

²⁷⁶ “a surdez é, em primeiro lugar, uma experiência visual”

²⁷⁷ “não necessariamente melhor nem pior, apenas distinto e diferente”.

²⁷⁸ “é democrática na sua ocorrência”.

²⁷⁹ “a surdez é um país cuja história é reescrita de geração em geração”.

acentuam as questões relacionadas com culturas, práticas discursivas e lutas por poderes e saberes.

Skliar (1998) considera que os Estudos Surdos constituem um programa de investigação em educação, “onde as identidades, as línguas, os projetos educacionais, a história, a arte, as comunidades e as culturas Surdas são focalizadas e entendidas a partir da diferença, a partir de seu reconhecimento político” (Skliar, 1998: 5).

Os Estudos Surdos, como ramificação dos Estudos Culturais, estão também comprometidos com a intervenção política dentro e fora da academia e com a consequente validação das culturas subalternas. De acordo com Ladd (2010), estas posições permitem uma leitura das culturas Surdas como culturas da resistência. Trata-se de estudos minoritários (*women’s studies, black studies, post-colonial studies, etc.*) – em que ‘minoritário’ se refere à quantidade de poder detido por esse grupo em relação aos sistemas discursivos ocidentais mais do que ao número de pessoas desse grupo. Ladd (2010) designa pós-modernas as teorias que emergiram desses estudos.

Relativamente aos Estudos Culturais Surdos, Ladd (2010) defende que, aceitando-se o modelo linguístico-cultural, a experiência Surda assemelha-se a outras experiências de opressão das minorias linguísticas pelo que deve ser colocada entre elas. Ora, não existe um foco académico nas minorias linguísticas *per se*, pelo que é extremamente difícil chamar a atenção da academia para a evidência linguística e cultural Surda. Além disso, devido ao oralismo, muitas pessoas Surdas abandonaram o sistema educativo demasiado cedo pelo que não existem muitas/os Surdas/os com formação superior que lhes permita fazer investigação académica formal. Neste contexto, Ladd (2010) defende que, tendo consciência que todos os discursos Surdos foram incluídos nos discursos rotulados ‘surdez’, um dos primeiros requisitos foi criar um espaço conceptual para os discursos Surdos, a que se chamou Surdidade (*Deafhood*) (Ladd, 2010). No entanto, segundo este autor, a Surdidade não é um estado, mas um processo em marcha em que estão presentes diversas perspetivas.

Considero que o ouvintismo, ou audismo²⁸⁰, que, conforme defendi, está para os estudos Surdos como o androcentrismo para os estudos feministas, constitui um viés relativamente à realidade. Entendo por audismo/ouvintismo a noção de que a superioridade de uma pessoa tem como base a sua capacidade para ouvir ou para se

²⁸⁰ Do inglês *audism*, termo criado por Humphries, em 1977, na dissertação *Communicating Across Cultures Deaf-Hearing and Language Learning*.

comportar como as pessoas ouvintes e a noção de que a vida sem ouvir é inferior, infeliz. Audismo pode designar também a atitude que estigmatiza quem não ouve.

Na medida em que os Estudos Surdos se constituem como um movimento que pretende reconfigurar a experiência da surdez que deixará de ser vista como deficiência mas antes como característica linguístico-cultural, sendo a LG o elemento primordial nessa caracterização, rejeitam a visão da surdez como deficiência, e das pessoas Surdas como pessoas deficientes. As pessoas Surdas, enquanto comunidade cultural, não se definem, portanto, como “deficientes auditivos”, ou seja, para eles o mais importante não é chamar a atenção para a falta/deficiência da audição mas para o aspeto cultural e linguístico (substituição do conceito *deafness*²⁸¹ por *deafhood*²⁸²).

As relações entre minorias linguísticas que usam LG (*Deaf-World*²⁸³) e as sociedades maioritárias em que se inserem assumem aspetos éticos (Lane, 2005). Para este autor, essas minorias têm propriedades de grupos étnicos e refere que a representação das pessoas Surdas como um grupo de deficientes levou ao desenvolvimento de programas por parte do grupo maioritário(ouvinte) que desencorajam as crianças Surdas de aprenderem a língua e a cultura do *Deaf-World*. Ora o que acontece é que as próprias pessoas Surdas não acreditam ter uma deficiência (Lane, 2005).

Essa luta pela rejeição da deficiência auditiva, como elemento caracterizador da pessoa Surda, e substituída pela representação culturalmente aceite do ‘ser surdo’ é apresentada por Rezende Júnior e Pinto (2007) como uma tendência dos últimos anos da história atual.

Linguística da LGP

No que concerne a linguística da LGP, e de acordo com Sallandre (2003), considero que uma das características do trabalho de investigação consiste em criar instrumentos para construir e descrever os objetos de estudo e que esses instrumentos são epistemológicos (quadro teórico), terminológicos (terminologia) e metodológicos (informações recolhidas). Nesse sentido, defendo que o/a investigador/a tem de definir claramente, e de modo preciso, os seus instrumentos antes de proceder à investigação, pelo que o posicionamento teórico-linguístico em LG (como em qualquer outra língua) se assume

²⁸¹ Surdez.

²⁸² Surdidade.

²⁸³ Mundo Surdo.

incontornável por influenciar não só o método (os aspetos estudados variam conforme a corrente) mas também o alcance científico das conclusões (Sallandre, 2003).

Várias abordagens teóricas da língua são possíveis: uma abordagem psicológica individual, que perspetiva a relação entre a linguagem e o indivíduo, uma abordagem sociológica, que se centra nas relações entre a linguagem a sociedade e os seres humanos e uma abordagem que tem como objeto as propriedades formais da língua, perspetiva a que Hjelmslev chama linguística “linguística”. Kress (1997) questiona-se se, atualmente, não estaremos perante uma nova teoria linguística, uma ciência semiótica (“a ciência dos signos na sociedade” como lhe chama Saussure, (2005) que irá reconciliar todas essas diferentes abordagens ou se iremos assistir ao desaparecimento da autonomia da linguística. Kress (1997) defende que a linguística é uma parte da semiótica.

Nesse sentido, talvez seja necessário avaliar se não teremos já ultrapassado uma linguística capaz de fornecer apenas explicações particulares e estaremos atualmente mais próximos de considerar a linguagem como um fenómeno unitário, uma linguística que “não só repõe a ligação do «homem à sociedade», mas também faz dessa relação o elo central” (Kress, 1997: 48). Este autor considera como fatores que levam a reconhecer essa necessidade de reavaliação o multiculturalismo (de base étnica ou social) que “torna impossível manter o mito da língua nacional unificada e homogênea” (Kress, 1997: 49) e a mudança nas economias mundiais que teve impacto na linguagem (Kress, 1997) Nos últimos 10 a 15 anos, assistiu-se à convergência nos trabalhos provenientes de várias áreas (sociologia, antropologia, feminismo, linguística, análise crítica do discurso, ...) sobre questões que se situam à volta de ligações entre linguagem e cultura, linguagem e sociedade: “é a pressão resultante da aplicação, de tratar questões específicas, problemáticas, numa vasta área de aplicação da linguagem, que produz esta mudança de foco, uma mudança de ênfase da conceção autónoma, formalista, para uma visão da linguagem como produto de fatores culturais e sociais” (Kress, 1997: 52) pois “vamos construir aquilo de que precisamos” (Kress, 1997: 52).

A linguística «linguística» é uma teoria «a-social» e «a-histórica» da linguagem: «a-social», porque se trata “de uma teoria fundamentada numa visão monológica e não dialógica da língua, que torna a monoglossia e não a heteroglossia como ponto de partida” (Kress, 1997: 53). Assim, esta linguística não teve em conta o utente linguístico individual como sujeito formado social e culturalmente. Ora, os sujeitos linguísticos individuais têm de ser considerados elementos incontornáveis na medida em que “são

os construtores da linguagem, agentes em processos linguísticos e na produção de novos signos (sintáticos, lexicais ou textuais) e, por conseguinte, construtores da mudança linguística numa direção, que é função da soma total de recursos trazidos para as interações em configurações específicas de poder” (Kress, 1997: 65). Nesse sentido, uma teoria linguística que responda às preocupações da linguística aplicada contemporânea exige como ponto de partida teórico não só o texto mas, simultaneamente, categorias sociais e culturais produtoras desse mesmo texto (Kress, 1997). Desse modo, enquanto a linguística autónoma assenta no fundamento teórico da arbitrariedade do signo, a assunção da motivação como fundamento teórico conduziria a uma linguística não-autónoma (Kress, 1997).

Concluindo, de acordo com Kress (1997), um signo é sempre o produto de uma relação motivada entre significante e significado, que é sempre o produto de um processo metafórico, no qual – do ponto de vista do produtor – se estabelece a identidade de dois elementos do universo semiótico do produtor; tanto a operação de poder como os efeitos da história tornam o signo mais ou menos transparente, mais ou menos opaco para outros utilizadores/reprodutores do signo pois

“os signos, como construções sociais, têm uma história de escala maior ou menor. Por mais iguais que tenham sido inicialmente as relações de poder na produção de um signo e por mais transparente que tenha sido esse signo, a história, enquanto ações sociais através dos tempos, introduzirá inevitavelmente alguma opacidade: grupos diferentes terão histórias diferentes e, por isso, a motivação do signo reconhecível pelos utentes originais tornar-se-á vaga e até talvez se perca para os utilizadores futuros. Também isso irá reforçar a noção do signo como uma construção arbitrária” (Kress, 1997: 70).

Considero que esta posição de Kress (1997) parece ultrapassar a dicotomia arbitrariedade/motivação que levou (ainda leva?) à subalternização das LG.

No que concerne a LG, adotei o modelo teórico de Cuxac como enquadramento para a minha perspetiva da linguística da LGP. Segundo o modelo teórico semiogenético de Cuxac a LSF possui EGI capazes de «dizer dando a ver» e que, segundo o mesmo autor serão capazes de «dizer» quando não existe léxico *standard* capaz de o fazer. Embora desconheça a existência de quaisquer trabalhos relativo à LGP sobre essas estruturas,

admito a sua existência uma vez que segundo Cuxac elas constituem uma característica específica das LG.

A aceitação da iconicidade levou-me a considerar que o estudo da LGP não poderia ser feito pelas abordagens formalistas na medida em que estas ignoram produções gestuais inteiras que, por serem fortemente icónicas e inscritas numa *semiosis* do contínuo não se encaixam nos critérios saussurianos definitórios do linguístico embora participam claramente do funcionamento da língua. Além de que defender a necessidade de criar conceitos descritivos e um modelo teórico significa levar a reflexão para um plano meta-teórico e epistemológico com o questionamento dos pilares do pensamento estrutural que tinham conduzido à exclusão (ou pelo menos) à obliteração das LG (Garcia, 2010).

Esta investigação baseia-se numa abordagem cognitivista que, como se viu atrás, se preocupa com o estudo da concetualização humana, especialmente em termos de redes de estruturas que envolvem categorização. Embora esta perspetiva partilhe com a perspetiva generativa a preocupação com a descrição sistemática da estrutura da língua, defende, porém, que “linguistic expressions derive meaning by evoking conceptual content and imposing a particular interpretation of that content. This conceptualization is grounded in bodily experience that is common to all people and that is the basis for interpersonal and intercultural communication”²⁸⁴ (Wilcox, 2000: 64-5).

Nesta investigação, porém, não contemplei a dimensão diacrónica, pois, por questões de gestão do tempo, a recolha da informação foi realizada uma só sessão, num preciso momento do tempo, com cada locutor/a/gestuante/colaborador/a).

A maior parte da investigação em LG concentrou-se, desde muito cedo, nas semelhanças entre a LV e a LG (*compatibility view*) procurando mostrar a identidade subjacente entre ambas (Vermeerbergen, 2006). As características que tornam as LG únicas eram frequentemente ignoradas, minimizadas ou interpretadas como sendo comparáveis aos mecanismos das LV, como referi. Os instrumentos das LV (teorias, categorias, terminologia) desenvolvidos para e usados na investigação das LV eram considerados apropriados para a análise e descrição das LG (Vermeerbergen, 2006). Neste trabalho, assumo a especificidade da LGP e, consequentemente, a necessidade de utilizar categorias e terminologia também elas específicas.

²⁸⁴ “as expressões linguísticas adquirem o seu sentido evocando o conteúdo concetual e impondo uma interpretação particular desse conteúdo. Esta concetualização está fundamentada na experiência corporal que é comum a todas as pessoas e que constitui a base para a comunicação interpessoal e intercultural”.

Enquadro-me naquilo que Vermeerbergen (2006) designa por ‘tradição francesa’ – que tem Cuxac como seu principal representante – devido ao reconhecimento da importância atribuída à iconicidade.

Trabalhei com base na teoria de Cuxac que considera as LG analisadores privilegiados da faculdade de linguagem (2001b) e potencialmente capazes de fornecer elementos preciosos no domínio das ligações entre linguagem e cognição. Com efeito, foi a partir desse modelo que consegui perspetivar a possibilidade de aprender/ensinar Filosofia em contexto de surdez, mediante o recurso às EGI, na ausência de léxico *standard*. O estudo centrou-se no processo por meio do qual pessoas Surdas resolvem o problema linguístico-cognitivo de ausência de léxico *standard* em LGP que corresponda a determinado conceito filosófico, tendo como quadro teórico no domínio da linguística, o modelo semiológico de Cuxac que considera a iconicidade não como um instrumento de descrição das LG, mas como o próprio princípio organizador, o motor metalinguístico da análise (Cuxac, 2000). A iconicidade é, assim, um princípio fundador de qualquer descrição das LG na medida em que lhes é intrínseca.

Enquanto modelo semiogenético (procura da origem da criação dos signos gestuais) visa explicar o funcionamento e as estruturas da LG, não só de um ponto de vista sincrónico, mas também mediante a origem dos próprios signos gestuais. Nesse sentido, o modelo de Cuxac (2000, 2001, 2002, 2003a, 2003c) apoia-se na hipótese de uma bifurcação produzida nas LG institucionais com longa história. Este modelo defende, como referi ao caraterizar as LG, a existência de duas maneiras de *dizer* em LG: dizer mostrando – *transferts* – e dizer sem mostrar (léxico *standard*). Essas duas maneiras de *dizer* são visíveis graças às duas *visées*: ilustrativa (SGI) e não-ilustrativa (signos gestuais *standard*).

Com base nestes pressupostos epistemológicos, assumi uma postura de procura de procedimentos de investigação que os respeitem e, que a ciência tem um “caráter autobiográfico e autoreferenciável” (nas palavras de Santos, 1988: 57).

Capítulo II - Da *theoria* para a *empiria*

Neste capítulo vou descrever a passagem da *theoria* (fundamentos teóricos e conceituais) para a *empiria* (concretização do trabalho de investigação de campo), explicitando os procedimentos metodológicos construídos, de modo a responder à problemática, de acordo com os pressupostos epistemológicos e metodológicos referidos no capítulo anterior. No sentido de executar a pesquisa, senti a necessidade de desenvolver um procedimento adequado com técnicas, critérios de registo e, também, estratégias para a sua divulgação.

O protocolo foi inspirado nos procedimentos de investigação da linguística das LG (Perniss, 2015; Nyst, 2015), embora adaptado aos objetivos e condicionalismos desta investigação. Assim, parti do procedimento-tipo e construí técnicas capazes de responder ao problema-condutor da tese bem como aos condicionalismos presentes.

Nesse sentido, produzi alguns materiais: uma grelha de transcrição onde pudessem ser registadas as produções de cada gestuante relativas a cada texto/conceito onde fosse sendo registada a transcrição do texto em LGP (glosa em LP), com indicação da evolução temporal, bem como a referência às categorias em análise (léxico *standard*, EGI, dactilologia, metáforas, outras) e observações acerca das produções, dúvidas e esclarecimentos considerados pertinentes.

As produções em LGP foram gravadas em vídeo e, posteriormente, foi feito o registo em papel da informação recolhida e da sua análise.

Partindo do pressuposto de que a filosofia é feita numa língua natural, constatei a existência de um problema no processo de aprendizagem/ensino da Filosofia em contexto de Surdez tal como é determinado pela legislação em vigor em Portugal como explicitiei anteriormente. Com efeito, a língua natural das pessoas Surdas é a LG, o que levanta problemas específicos de tradução (línguas de modalidade diferente, para além dos problemas gerais colocados pela traduzibilidade dos conceitos filosóficos, como referi atrás no Capítulo 1, Levantamento da estrutura – Construindo a problemática. A problemática assim construída levou-me, como também já referi, a formular a pergunta subjacente a toda a investigação: qual é a viabilidade de aprender/ensinar filosofia em LGP, isto é, como é possível dizer conceitos filosóficos para os quais não existe léxico *standard* correspondente em LGP, respondendo simultaneamente à exigência legal e à exigência teórico-cultural de realizar

o processo de aprendizagem/ensino da Filosofia em contexto de surdez. Que recursos linguísticos utilizam as/os gestuantes para responder a esse problema cognitivo-linguístico?

A criação do procedimento e das técnicas de investigação foi influenciada pelo objeto da investigação: a fala de gestuantes Surdas/os ao dizerem um texto filosófico.

Com efeito, uma vez que a pergunta de investigação é acerca da viabilidade de a LGP dizer filosofia na ausência de léxico *standard* para alguns conceitos filosóficos, a eventual resposta passa pela análise de textos filosóficos ditos em LGP. Afastei a hipótese de pedir a gestuantes Surdas/os que dissessem os conceitos isolados, na medida em que um conceito nunca é um dado prévio a uma teoria mesmo que a terminologia reutilize termos já conhecidos, mas constrói-se no próprio seio da atividade filosófica, uma vez que o filósofo explicita deliberadamente o sentido das expressões que utiliza (Cossutta 1998): “Não basta fixar o sentido das expressões num vocabulário para instituir um universo de sentido autónomo, é preciso ainda integrá-las nos contextos que participam na construção da sua significação. *Não se pode dissociar um conceito do uso que dele se faz*”²⁸⁵ (Cossutta, 1998: 52). Por isso, considere que é no ato de filosofar que se desenvolve um processo de instauração do sentido (Cossutta, 1998) e que o sentido não reside no texto mas na sua interpretação (Chandler, 1995), como já referi.

No que concerne a LG, os signos gestuais (unidades semióticas mais pequenas do que os textos) não constituem uma totalidade e, em si mesmos, não possuem sentido, apenas significado. O sentido que possuem só é definido no contexto (Vaillant, 1999). Vaillant (1999) emprega o termo ‘texto’ no sentido de manifestação de um sistema semiótico dotado de e percebido como uma unidade completa de interpretação, embora o termo ‘texto’ esteja, tradicionalmente, ligado à língua escrita. Nesse sentido, considera o texto o ponto de partida e o ponto de chegada da descrição semiótica. A minha escolha metodológica foi, portanto, a de trabalhar prioritariamente com um *corpus* de discursos e considerá-los como dados de referência, na medida em que, segundo Vermeerbergen (2006a), trabalhar com um *corpus* de narrativas espontâneas, constitui um uso muito diferente de língua daquele que é feito quando se dizem frases isoladas. Por isso, parti de textos e não de frases isoladas ou simples conceitos. Com efeito, os textos constituem o objeto empírico da linguística e isolar frases ou palavras é o resultado de uma decisão metodológica (Rastier, 1996). Para Rastier (1996), não existe uma

²⁸⁵ Itálico do autor.

linguística centrada na morfossintaxe e outra no texto: trata-se apenas de dois níveis de descrição complementares. Aliás, o estudo de frases descontextualizadas pode suscitar falsos problemas na medida em que cada texto depende de um género e cada género é relativo a um discurso (político, religioso, etc.) (Rastier, 1996).

Tenho, no entanto, consciência das dificuldades/limitações/condicionalismos que o texto escrito oferece a leitoras/es Surdas/os (Orfanidou, 2015), pois, embora não se trate de tradução de um texto, o esforço pedido é sempre da «passagem entre línguas».

Além disso, esta investigação, orientada pelos pressupostos teóricos e epistemológicos atrás referidos, assume-se como uma abordagem dirigida pela informação recolhida (*data-driven*) e *bottom-up* (Mineiro *et alii*, 2008; Orfanidou, 2015). A partir da informação recolhida nas gravações vídeo pretendi perceber como aquelas/es gestuantes, na sua fala, resolvem o problema linguístico-cognitivo em questão. Com efeito, embora me posicione num quadro teórico pré-existente, é a partir da análise do *corpus* construído, que pretendo compreender como o problema é resolvido.

Optei por uma informação elicitada. Com efeito, de acordo com Perniss (2015), a informação a recolher pode ser de tipo naturalista ou elicitada. Perniss (2015) designa por informações da língua natural (*naturalistic language data*) a língua produzida espontânea e naturalmente em ambientes de interação típicos; trata-se de enunciados que refletem a verdadeira língua usada e não uma língua influenciada por desejos ou pedidos ou pela presença do investigador. Este tipo de recolha deve ser usado quando o interesse da investigação está focado na compreensão e dinâmica da interação, o que não constituía objeto desta investigação. A informação elicitada apresenta a vantagem do controlo sobre a língua captada no vídeo e constitui a resposta ao meu objetivo. O material de estímulo destinado a recolher um certo tipo de língua pode revestir diferentes formas que, no caso das LG, devem ser não-linguísticas (por exemplo, fotografia, cartoons ou pequeno filme), pois “the use of linguistic forms, like written words or sentences, of the surrounding spoken language, runs the risk of structural influence from the spoken language on the sign language data”²⁸⁶ (Perniss, 2015: 59). As produções linguísticas elicitadas devem dirigir-se para um/a destinatário/a Surdo/a e não para a câmara ou para a/o investigador/a pois, segundo Perniss (2015), ter como recetor uma pessoa Surda melhora a natureza discursiva e comunicativa da situação e assegura que o material elicitado é representativo do uso da língua em situações

²⁸⁶ “o uso de formas linguísticas, tais como palavras ou frases escritas, da língua falada circundante, corre o risco de influência estrutural da língua falada nas informações da língua gestual”.

naturais. Além disso, deve ser usado o mesmo material elicitado para diferentes gestuantes visto que isso não só se presta a uma análise quantitativa e estatística como permite avaliar se o material obtido é representativo do uso verdadeiro da língua. Idealmente, uma investigação empírica da estrutura da LG ou a criação de um *corpus* de LG deve combinar os dois tipos de informações (*data*). O investigador deve certificar-se que obtém o tipo de informação de que precisa para a questão a que quer responder. As anotações usadas para transcrever e codificar os dados devem permitir extrair toda a informação de que se precisa na altura de fazer a análise (Perniss, 2015).

Esta investigação utiliza respostas linguísticas espontâneas de falantes fluentes de LGP a um desafio cognitivo-linguístico com o objetivo de fazer o levantamento dos recursos linguísticos (EGI, dactilologia, composição, metáforas ou outros) de que gestuantes de LGP se servem para superar a dificuldade da ausência de unidades lexemáticas/léxico *standard* que cubra todo o vocabulário filosófico e, portanto, responder à pergunta: como é possível aprender/ensinar Filosofia em LGP?

A abordagem de Cuxac distingue-se das abordagens formalistas (nomeadamente feitas nos EU) segundo as quais as informações tidas em consideração eram elicitadas, a partir de estímulos das LV (signo isolado ou descontextualizado). Nesta tese, embora não defenda a perspetiva formalista, por exigência da investigação, tive de partir de informação elicitada a partir de estímulos da LV, embora não o tenha feito a partir do signo isolado ou descontextualizado, como era feito por essas abordagens formalistas.

No caso desta tese, o texto filosófico em LV (português escrito) é o indutor da produção gestual, o que me leva a admitir uma certa artificialidade na situação. No sentido de atenuar esse artificialismo/limitação, numa segunda fase da investigação, fomentei uma discussão entre gestuantes Surdas/Surdos a partir da visualização de alguns textos do *corpus*.

Centrei a análise da língua não ao nível da palavra, mas ao nível do discurso. O meu objetivo, como já referi, é perceber o *entre-deux* que existe (se existe) entre as EGI e as unidades sem *visée* ilustrativa (unidades lexemáticas, *pointages* e dactilologia).

O objetivo desta investigação não é formular uma verdade sobre as pessoas Surdas e a sua língua, ou fazer generalizações para outros contextos culturais e/ou académicos nem tão pouco comparar LGP e LP, tendo sempre presente que o/a investigador/a nunca deve perder de vista que apenas recolhe amostras de língua e não a língua e que introduz forçosamente um viés pela situação de registo e pela sua identidade (Surda ou ouvinte), segundo afirma Sallandre (2003).

Por isso, o conhecimento a produzir será reflexivo e não prescritivo (o que está em questão, como já referi, não é a criação de um guia didático para docentes de Filosofia em contexto de surdez, nem de uma teoria sobre a LGP mas uma reflexão sobre as potencialidades da LGP). O recurso a várias/os gestuantes decorreu somente do interesse em detetar a maior variedade de recursos usada uma vez que, segundo Sallandre (2003), diferentes gestuantes podem utilizar as EGI de formas muito variadas. Segundo Amaral *et alii* (1994), em muitos estudos sobre a ASL a investigação é feita a partir da informação recolhida apenas de um informante mas, segundo a mesma autora, em grande parte dos casos essa investigação acaba por ter de ser complementada por novos dados de amostras mais alargadas. No caso desta tese, porém, dado que não pretendo fazer generalizações, não procurei construir uma amostra representativa da comunidade Surda, visto que a fala de cada gestuante constitui por si só a atualização das potencialidades da língua.

Não se pode, no entanto, generalizar para outros conceitos, podendo, quando muito, perceber-se a existência, ou não, de uma tendência dentro daquele grupo de gestuantes. Como o que está em causa é a identificação dos recursos linguísticos utilizados por gestuantes Surdas/os de LGP para responder a um problema semântico, não analisei as produções ao nível fonético.

Essa diversificação de prestações não teve como intuito, no entanto, generalizar para outros conceitos filosóficos, ou para outras LG, nem tampouco para a LGP. Com a constituição deste *corpus* pretendi, antes, reunir um conjunto de produções em LGP a partir do qual fosse possível perceber de que modo gestuantes Surdas/os dizem textos de filosofia, apesar da não existência de léxico *standard* para alguns conceitos filosóficos. Pretendi, a partir desse *corpus* de discursos de gestuantes Surdas/os, analisar a presença e a natureza, no discurso, de mecanismos que se constituam como solução desse problema linguístico-cognitivo. Assim, o *corpus* criado não é usado para fazer generalizações sobre a LG.

Todas as investigações baseadas em ou dirigidas por *corpora* (*corpora-based* ou *corpora-driven*) exigem saber a autenticidade das informações recolhidas mas ainda mais quando a perspetiva teórica – modelo semiogenético – defende descrições em LSF baseadas principalmente em *corpora* de discursos espontâneos e extensos (Balvet *et alii*, 2010). No caso deste trabalho, no entanto, esse pressuposto é condicionado pelo facto de não se poder exigir a pessoas sem formação académica de nível superior na área da filosofia um discurso extenso espontâneo nesta área e, por isso, ser necessário

partir de textos em LP escrita, com uma extensão limitada. A espontaneidade está, de algum modo, presente na apropriação feita pelas/os gestuantes a partir de uma leitura e esclarecimento prévios. Foi-lhes pedido que dissessem o texto como se estivessem a explicar o seu conteúdo a estudantes Surdas/os e não com a preocupação de o traduzirem.

Neste trabalho, o que está em questão é a resposta a um problema linguístico-cognitivo e, por isso, este não é um trabalho sobre a surdez nem sobre a LGP; com efeito, ele situa-se no cruzamento de dois domínios de investigação na medida em que pretende perceber a legitimidade e a viabilidade de uma língua, a LGP, construir o discurso filosófico, partindo da fala dos seus locutores e perspetivando consequências na escola (formação de professores, estatuto dos/as alunos/as Surdos/as) e na sociedade em geral (representação da surdez). Pode considerar-se uma investigação que se situa na *interface* das ciências da educação, com a linguística da LGP, baseando-se teoricamente nos estudos Surdos e no modelo semiogenético e assente num *corpus* de produções em LGP. Para isso propus-me analisar produções em LGP feitas por gestuantes Surdas/os, a partir de textos filosóficos.

Construção do dispositivo de investigação

1. Critérios de seleção das/dos gestuantes/colaboradoras/es

Os critérios de escolha/seleção das/os colaboradoras/es tiveram como fundamento a perspetiva de Bourdieu (2007) sobre a entrevista. Reconheço, como Bourdieu (2007), que a relação que se estabelece aquando de uma pesquisa, apesar de ter o objetivo específico de obter conhecimento, ela não deixa por isso de ser uma relação social e, como tal, exercer efeitos sobre os resultados obtidos. Assim, considera Bourdieu (2007) que, apesar de não existir a intenção deliberada de exercer qualquer forma de violência simbólica sobre as pessoas, as distorções são constitutivas da própria estrutura da relação de pesquisa. Desse modo, é necessário reconhecer e dominar essas distorções na própria realização de uma prática «refletida e metódica» (Bourdieu, 2007).

Nesse sentido, Bourdieu (2007) considera que só uma «*reflexividade reflexa*» permite perceber e controlar, no *campo*, os efeitos da estrutura social na qual se realiza esse trabalho; daí a necessidade de controlar os efeitos da própria pesquisa tentando antecipar e atenuar esses efeitos, eventualmente negativos. Assim, tentei perceber o sentido e a finalidade que as/os colaboradores fazem da investigação em que vão

participar no sentido de perceber o grau de consonância com as minhas perspetivas. Consequentemente, procurei esclarecer com as/os colaboradoras/es o que pretendia com a sua colaboração e quais as consequências expectáveis da mesma, tentando limitar a distância entre as minhas finalidades e as que as/os colaboradoras/es se representavam das mesmas.

Tudo isto me levou a escolher como gestuantes/consultoras(es) pessoas Surdas que já conhecia. Todas as pessoas Surdas escolhidas possuem habilitações para a lecionação da disciplina de LGP em todos os anos de escolaridade (licenciatura em Língua Gestual Portuguesa pela Escola Superior de Educação de Coimbra e/ou curso da Associação de Surdos do Porto).

No sentido de garantir, pelo menos teoricamente, a facilidade da compreensão do texto escrito, recorri a professoras/es de LGP (expectavelmente as pessoas Surdas mais credenciadas em LGP e em português, que tivessem tido aulas de Filosofia no seu percurso académico (10º e 11º anos de escolaridade)).

Em primeiro lugar, a perspetiva que adoto sobre a Surdez e a LG – perspetiva defendida pelos estudos Surdos – levou-me a escolher como gestuantes pessoas Surdas, na medida em que, de acordo com esta perspetiva, ser Surda/o implica uma cosmovisão baseada na apreensão visual do mundo que dificilmente uma pessoa ouvinte pode ter na medida em que a sua apreensão do mundo é também auditiva.

Tive em atenção a distinção entre competência linguística e *performance* linguística, considerando competência a interiorização do sistema de regras de uma língua que determina a forma fonética de uma frase e o seu conteúdo semântico intrínseco e *performance* o uso real dessa língua que envolve fatores extralinguísticos tais como crenças do falante e a situação (Chomsky, 1972a).

Admitindo que a proficiência em LG é um fator importante na seleção dos participantes e na falta de instrumentos da sua avaliação em relação às LG, os investigadores normalmente baseiam-se na idade em que a LG foi adquirida/aprendida para estimarem o nível de proficiência. Alguns estudos trabalham apenas com gestuantes nativas/os embora a definição deste grupo não seja consensual. O mais frequente é considerarem-se gestuantes nativas as pessoas que foram expostas à língua desde o nascimento, *childhood signers*, quando a exposição se deu por volta dos 5 anos e *adolescent signers* se essa exposição ocorreu por volta dos 9 anos (Morford *et alii*, 2015). Dentro da comunidade Surda procurei adultos Surdos, gestuantes competentes em LGP,

considerando que a “competência linguística é o conhecimento que os utentes da língua têm sobre a língua e a sua competência para a usar (Hill, 2015).

Embora tenha questionado as/os gestuantes acerca da data do início da aprendizagem/aquisição da LGP, mantive como critério de seleção o terem um curso que habilita para a lecionação da LGP, oficialmente reconhecido (ESEC ou ASP) e, simultaneamente, o terem frequentado a disciplina de Filosofia no ensino secundário.

Procurei, assim, gestuantes de LGP, enquanto “utentes linguísticos individuais” (Kress, 1997: 64) capazes de ler/interpretar os textos em português, a partir dos quais deveriam produzir textos em LGP. Esta preocupação tem a ver com o facto de seguir Kress (1997) quando afirma a necessidade de a linguística ter em conta “o utente linguístico individual como sujeito formado social e culturalmente” (Kress, 1997: 64). Com efeito, para este autor,

“um utente linguístico não chega à linguagem como indivíduo não formado e cultural e socialmente vazio; chega com uma história complexa de experiências particulares da linguagem como texto, uma história social particular e uma história linguística particular. Não consideramos, mesmo em termos do senso comum, que todos os membros da sociedade são iguais; por isso, parece estranho que o senso comum linguístico teórico continue a entender que todos os utentes linguísticos têm acesso, da mesma maneira, ao mesmo sistema linguístico, utilizando esse sistema, livre e igualmente, com vista ao cumprimento dos seus objetivos” (Kress, 1997: 64).

O foco da língua está sempre localizado numa “actividade linguística socialmente situada e num claro entendimento do funcionamento de aspectos específicos do sistema linguístico (Kress, 1997: 64). Considero que se podem aplicar à Filosofia as palavras de Kress (1997): “assim, se o nosso texto de Inglês para fins específicos ou de Inglês para fins académicos é um texto de história, ou um texto de geografia, sabemos que não estamos apenas a ensinar história e a «linguagem da história», mas, sim, envolvidos num processo de produção de uma determinada matéria social e linguística” (Kress, 1997: 65).

Sallandre (2003) acentua, também, que a confiança mútua entre investigador e gestuantes é um requisito prévio a qualquer recolha de informação de qualidade. Nesse sentido, um dos critérios para a seleção das/os colaboradora/es foi a existência de confiança mútua entre estas/es e a investigadora. Escolhi, assim, como já referi, pessoas

Surdas que já conhecia, por terem trabalhado comigo no mesmo estabelecimento de ensino, por terem sido colegas em cursos e formações na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, por nos termos cruzado em eventos ligados à cultura Surda ou terem colaborado comigo em atividades escolares, enquanto membros da Associação de Surdos do Porto. Por sua vez, estas pessoas apresentaram-me outras que se disponibilizaram a trabalhar neste projeto. Deste modo a relação entre colaboradoras/es e a investigadora foi sempre uma relação de confiança mútua/menos desconfiança. Como lembra Adam (2015), se o/a investigador/a quer que a comunidade Surda se comprometa positivamente com a investigação, as pessoas Surdas têm de compreender sobre o que é a investigação e quais os benefícios que essa investigação pode trazer para a comunidade.

No sentido de garantir essa confiança, os/as colaboradores/as tiveram acesso aos objetivos da investigação e concordaram que se tratava de uma investigação relevante para a renovação do estatuto das pessoas Surdas e da LGP. A sua aceitação de participação foi oficializada em documento próprio (Apêndice 1). O seu estatuto na investigação foi, como já referi, o de colaboradoras/es, na medida em que lhes reconheço um saber linguístico que não possuo (se é certo que a língua portuguesa é maioritária e dominante na sociedade, nesta investigação, porém, a LGP assume a primazia). A questão do poder adquire, assim, contornos particulares na medida em que a investigadora possui conhecimentos na área da filosofia e da LP mas quem detém o conhecimento da LGP são os sujeitos Surdos/as, simultaneamente informantes e colaboradores.

Além disso, as/os gestuantes Surdas/os tiveram uma parte ativa e decisiva na transcrição das produções vídeo, validando a minha interpretação (a cada gestuante foi entregue a sua produção em LGP e a transcrição – glosa – realizada por mim) mediante as correções introduzidas bem como o esclarecimento de algumas passagens.

E porque se trata de questões linguístico-culturais, não esqueci (parafraseando Bourdieu, 2007) que fui eu quem iniciou o jogo e estabeleceu as suas regras e objetivos e, sobretudo, que nesta relação social entre a investigadora e as/os colaboradoras/es além dessa dissemetria inicial existe uma dissimetria em que a investigadora ocupa uma posição superior relativamente ao capital cultural linguístico (Bourdieu, 2007). No entanto, no caso desta investigação, essa posição relativamente ao capital cultural é particular. Com efeito, se é verdade que estão duas línguas em presença – a investigadora é falante da língua maioritária (LV) e as/os colaboradoras/es são falantes

da língua minoritária que se quer investigar – a tese só pode existir com base nessa língua minoritária e, desse modo a dissimetria adquire contornos muito próprios na medida em que a violência exercida pelo capital cultural maioritário se dilui.

Seguindo Bourdieu (2007), tentei reduzir a violência simbólica que se exerce numa relação social; tendo consciência da impossibilidade da sua eliminação tive em atenção o controlo do nível da linguagem utilizada e a escolha das pessoas que foram minhas colaboradoras. No caso desta tese, não se tratou de me colocar no pensamento do outro mas apenas de garantir a sua confiança para me dar um texto «sem medo» (Bourdieu, 2007). No que concerne essa escolha, Bourdieu (2007) defende que as/os investigadoras/es têm a liberdade de escolher as/os suas/seus colaboradoras/es entre pessoas conhecidas ou a quem estas as/os pudessem apresentar, defendendo que uma comunicação «não violenta» assenta na familiaridade e na proximidade social.

Com as/os gestuantes Surdas/os estabeleci uma relação de cooperação na tentativa de atenuar/evitar (dado que eliminar considero ser impossível) uma relação de poder que se estabelece automaticamente pelo simples facto de que existe um capital cultural e simbólico ligado à língua. Com efeito, pelo facto de falar a língua maioritária, dominante, conhecer os temas dos textos (como ex-professora de Filosofia) e, além disso, ter sido eu a tomar a iniciativa da investigação, assumi o lado do poder.

Considero que o domínio da LG pelos seus gestuantes é tão variável como aquele que ocorre relativamente a qualquer língua vocal (Renard, 2001). Como ilustração, a autora Renard (2001) refere a decepção sofrida por algumas pessoas Surdas da província que não compreenderam a peça de teatro “*Les enfants du silence*”, interpretada pelos atores numa LG «riche et élaborée»²⁸⁷ (Renard, 2001: 75) e conclui que “certains sourds ont une langue des signes si perfectionnée qu’elle devient un art; d’autres, au contraire, n’ont qu’une langue des signes élémentaire, au vocabulaire réduit, avec une grammaire et une syntaxe défailantes”²⁸⁸ (Renard, 2001: 75). Por esse motivo, escolhi como colaboradoras/es pessoas Surdas adultas, reconhecida/os pela comunidade Surda como tendo boa competência em LGP, como já referi. Com efeito, foi só com a legislação atual para a educação de Surdos (Decreto-Lei 3/2008, Capítulo V, artg. 23º, pontos 12, 13, não alterados pela Lei 21 de 12 de maio), que data de 2008, que se garantiu que a educação de crianças e jovens Surdas/os fosse feita, desde o pré-escolar até ao fim do

²⁸⁷ “rica e elaborada”

²⁸⁸ “alguns surdos têm uma língua gestual tão perfeita que se torna uma arte, enquanto outros, pelo contrário, têm apenas uma língua gestual rudimentar, com vocabulário reduzido e com uma gramática e uma sintaxe deficientes”.

secundário, em grupos/turmas de crianças/jovens Surdas/os, de forma a desenvolverem a LGP como sua primeira língua. Com efeito, embora existissem experiências valiosas do ensino da LGP em algumas escolas (UAS), de facto, só a partir de 2008 esse ensino se formalizou, com a existência de um Programa oficial e uma avaliação reconhecidos oficialmente. Por esse motivo não existe garantia teórica de que entre as/os alunas/os que iniciaram a sua escolaridade antes de 2008/2009, o nível de proficiência em LGP corresponda ao exigido para participar numa investigação deste tipo. Além disso, pelo menos *a priori*, a licenciatura em LGP garante o domínio da LGP e da LP²⁸⁹. De acordo com estes critérios, consegui oito colaboradoras/es/co-autoras/es adultas/os, Surdas/os, docentes de LGP, que tiveram a disciplina de filosofia no ensino secundário.

Inicialmente, todas essas pessoas contactadas (num total de dezassete) responderam afirmativamente ao pedido de colaboração, mas, no momento das gravações, surgiram dificuldades de conciliação de horários (entre colaboradoras/es e técnicos) e compromissos profissionais que as/os impediram de colaborar efetivamente.

O grupo de gestuantes que efetivamente colaborou é constituído por dez pessoas (duas das quais colaboraram apenas na realização do pré-teste por não obedecerem aos critérios de seleção estabelecidos. O facto de possuírem um curso que as/os habilita para a leccionação da disciplina de LGP tem consequências ao nível dos seus conhecimentos metalinguísticos e o facto de serem/terem sido docentes da língua garante habituação à máquina de filmar, sendo o vídeo um instrumento pedagógico indispensável, conforme as exigências dos programas de LGP.

Segundo Sallandre, Cuxac, (2001: 176 nota), para que possa emergir uma LG «natural» com muitas ocorrências de EGI (em vez de um artefacto de língua, composto apenas por signos do léxico) é importante que os gestuantes tenham nascido Surdos e pertençam à comunidade Surda, pois se tiverem consciência do contexto da cultura Surda a sua LG será muito imagística e distante das estruturas da língua dominante escrita e falada. Segundo Sallandre e Cuxac, a LG pode ser muito imagística (*imagée*) na medida em que estão conscientes do contexto cultural. Em segundo lugar, é importante que os/as gestuantes tenham confiança no/a investigador/a para serem capazes de produzir signos naturalmente. No caso desta tese, foi-me impossível utilizar como critério de seleção a

²⁸⁹ No curso de LGP – ramo 1: leccionação da LGP, na ESEC, são atribuídas 77 horas à Língua Portuguesa (LP I – 51h; LP II – 26h), 567h à LGP (LGP I – 103h, LGP II – 103h; LGP III – 129h; LGP IV – 129h e LGP V – 103h), à Linguística da LGP, 65h (LLGP I – 26h) e LLGP II – 39h) e Introdução à Linguística Geral e Portuguesa, 64h. (Informação retirada de <http://www.esec.pt/paginaplano.php?curso=9774&ramo=1&plano=15>).

surdez de nascença por não ser conciliável com os critérios da competência linguística em LGP, do conhecimento da LP e da Filosofia (das pessoas conhecidas com formação em LGP, conhecimentos da LP e contacto com a disciplina de filosofia no ensino secundário, nem todas são Surdas de nascença).

As/os colaboradoras/es são pessoas com forte consciência da sua identidade Surda estando três delas envolvidas no movimento associativo Surdo (Associação de Surdos de Braga e Associação de Surdos do Porto).

Quanto aos aspetos linguísticos, não tive em consideração a variedade sociolinguística (sexo, idade, região, profissão, etc.); o tipo de discurso foi o discurso filosófico consagrado subordinado aos conceitos de ‘raciocínio’, ‘racional’, ‘racionalismo’ e ‘razão’ (num total de quatro textos).

Caraterização das/dos gestuantes/colaboradoras/es

De acordo com estes critérios, foram colaboradoras/es nesta investigação dez pessoas Surdas. Assim, sete gestuantes contribuíram com as suas produções gestuais para o *corpus*, duas colaboraram no pré-teste e um gestuante é estudado numa rubrica separada pelo facto de não ter tido contacto com a disciplina de Filosofia em virtude de ter mudado de área, no ensino secundário. No que concerne a aquisição ou aprendizagem da LGP, a situação das/os gestuantes é variável. Uma das gestuantes Surdas é filha de pais Surdos e tem um irmão Surdo pelo que adquiriu a LGP desde o nascimento. As/os outros gestuantes aprenderam a língua com colegas Surdas/os aos dez anos (no 5º ano de escolaridade) e aos dezasseis. Há ainda uma gestuante que diz ter adquirido a LGP aos dois anos com colegas e adultos Surdos e outro com o irmão, aos quatro anos.

Quanto à/ao gestuante que participaram no pré-teste de gravação (uma ex-aluna de Filosofia e um ex-aluno de Filosofia, no 10º e 11º anos), trata-se de pessoas reconhecidos no meio escolar pelas suas capacidades intelectuais e desempenho escolar, gestuantes fluentes (embora sem qualificação como docentes da língua) e com um domínio razoável da LP ao nível da compreensão escrita.

Nome	Idade	Formação académica	Profissão	LGP		Filosofia
				Aquisição	Aprendizagem (idade do início)	
AA	35	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em LGP – ramo leccionação de LGP. • Aluno de mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP. 	Docente de LGP	4 anos (com família Surda - irmão)		10 e 11º anos
AC	40	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em LGP – ramo leccionação de LGP. • Aluno de mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP. 	Docente de LGP	0 anos (com família Surda)		Sem frequência da disciplina de Filosofia
AM	31	<ul style="list-style-type: none"> • 12º ano de Artes Gráficas. • Curso de Formadores de Língua Gestual Portuguesa. 	Formadora de LGP	2 anos (com colegas e adultos Surdas/os)		10º e 11º anos
AV	32	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em LGP – ramo leccionação de LGP • Aluna de mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP. * 	Docente de LGP		10 anos (5º ano, com colegas Surdas/os)	10º e 11º anos
JC	28	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em Ciências da Educação. • Aluna do Mestrado em Educação e Surdez. * • Frequência da licenciatura em LGP – ramo leccionação de LGP. • Curso de Formação de Formadores de LGP. 	Docente de LGP	0 anos (com família Surda)		10º e 11º anos
JM		<ul style="list-style-type: none"> • Aluno de mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP. 				10º e 11º anos
JP	44	<ul style="list-style-type: none"> • Licenciatura em LGP. • Licenciatura em Ciências da Engenharia. • Aluno do Doutoramento na FPCEUP. * 	Docente de LGP na ESE Porto.		10 anos (5º ano, com colegas Surdas/os) Mais tarde (30 anos) formação na ASP	10º e 11º anos
PS	39	<ul style="list-style-type: none"> • Curso de LGP – ramo leccionação de LGP. • Aluna de mestrado em Ciências da Educação na FPCEUP. * 	Docente de LGP.		16 anos (com colegas Surdas/os)	10º e 11º anos
*Concluído em 2015.						

Figura 7 – caraterização das(os) gestuantes/colaboradoras(es)

Critérios de seleção dos conceitos filosóficos

Considerei critérios para a seleção dos conceitos filosóficos a não-existência de significante gestual *standard* correspondente, em LGP ou, existindo, possuir um sentido diferente e, simultaneamente, a importância do conceito no Programa de Filosofia do ensino secundário, atualmente em vigor em Portugal.

Consequentemente, selecionei, como já referi, os conceitos de ‘razão’, ‘racional’, ‘racionalismo’ e ‘raciocínio’. O conceito de ‘razão’ foi selecionado por se tratar de um conceito transversal a todo o programa de Filosofia atualmente em vigor para o 10º e 11º anos (o Programa considera como uma das finalidades da disciplina de Filosofia proporcionar instrumentos necessários para o exercício pessoal da razão, contribuindo

para o desenvolvimento do raciocínio (*Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Gerais e cursos Tecnológicos*, 2001: 8) e refere como um dos objetivos gerais, no domínio cognitivo, distinguir a racionalidade filosófica de outros tipos de racionalidade (*idem*: 9).

Procurei, em alguns dos dicionários de filosofia sugeridos pelo Programa, a entrada para ‘razão’ (*Logos, Enciclopédia Luso-Brasileira de Filosofia*. Lisboa: Ed. Verbo; Blackburn, S. *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva; Canto-Sperber, M. (dir.). *Dictionnaire d' éthique et de philosophie morale*; Paris: PUF; Carrilho, M.M. (dir.). *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa: Publ. Dom Quixote; Ferrater Mora, J.. *Diccionario de Filosofia*. Madrid: Alianza Editorial; Hartmann-Petersen, P. e Pigford, J.N., *Dicionário de Ciência*. Lisboa: Publ. Dom Quixote; Lacoste, J.- Y. (dir.). *Dictionnaire critique de théologie*. Paris: PUF; Lalande, A. *Vocabulário - técnico e crítico - de Filosofia*. Porto: Rés Editora; Raymond, Ph. e Rials, S. (dir.). *Dictionnaire de philosophie politique*. Paris: PUF; Runes, D. D. (dir.). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Ed. Presença), no sentido de fazer um levantamento dos sentidos de ‘razão’.

Assim, de acordo com Ferrater Mora, (*Dicionário de Filosofia*.4. Q/Z. 1984: 2774), ‘razão’ possui dois sentidos predominantes e considerados fundamentais por muitos autores; são eles o de ‘razão’ como faculdade atribuída ao homem, que o distingue dos outros animais, e lhe permite alcançar o conhecimento do universal e o de ‘razão’ como fundamento, isto é, a razão explica por que motivo algo é como é e não de outro modo. No que concerne a este trabalho, apenas considere o primeiro desses sentidos.

No *Vocabulário técnico e crítico de Filosofia*, (s/d), Lalande apresenta cinco sentidos para o conceito de ‘razão’, enquanto faculdade, e três, enquanto objeto de conhecimento. Dos vários sentidos, retive o sentido de ‘razão’ como “faculdade de raciocinar discursivamente, de combinar conceitos e proposições” (Lalande, s/d,: 372).

No *Dicionário de Filosofia*, de Blackburn (1997), a entrada ‘razão’ remete para ‘racionalidade’; existem, no entanto, entradas para ‘razão insuficiente’, ‘razão prática’, ‘razão suficiente’ e ‘razões/causas’; existem também entradas para ‘raciocínio’, ‘raciocínio circular’, ‘raciocínio instrumental’, ‘racional’, que remetem para ‘número’, ‘racionalidade’ e ‘racionalismo’. ‘Raciocínio’ é definido como “qualquer processo de tirar uma conclusão de um conjunto de premissas” (Blackburn, 1997: 373) designando «raciocínio prático» aquele cuja conclusão incide sobre o que fazer e, quando isso não acontece, «raciocínio puro» ou «teórico» (Blackburn, 1997: 373). ‘Racionalismo’ deve entender-se “qualquer filosofia que sublinhe o papel da razão, que nesta perspectiva

garante sem auxílio a aquisição e a justificação do conhecimento” (Blackburn, 1997: 374).

Quanto a razão prática, o autor liga-a a “qualquer raciocínio em que se procure atingir uma conclusão sobre o que fazer” (Blackburn, 1997: 375) e compara-a a *phronêsis*, (palavra grega que designa inteligência, prudência) que é definida como “sabedoria prática, ou conhecimento das rectas finalidades da vida” (Blackburn, 1997: 334). ‘Racionalidade’ é definida como “fragmentos de comportamentos, crenças, argumentos, políticas e outros exercícios da mente humana que podem ser descritos como racionais” (Blackburn, 1997: 373), apresentando-se em seguida aquilo que o autor entende por ‘racional’: “aceitar uma coisa como racional é aceitá-la como algo que faz sentido, ou que é apropriado, ou necessário, ou que está de acordo com um objetivo reconhecido” (Blackburn, 1997: 373).

Considere ‘razão’ apenas no sentido epistemológico de capacidade para o pensamento lógico, racional e analítico (Lalande, s/data) ou, de acordo com a *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, a mais elevada faculdade cognitiva, geralmente, distinguida dos sentidos, da sensibilidade (considerada uma faculdade inferior). Neste sentido, é também frequentemente usada como sinónimo de intelecto.

Quanto a racionalismo, considere apenas o sentido de “doutrina para a qual o único órgão adequado ou completo do conhecimento é a razão, de modo que todo o conhecimento verdadeiro tem origem racional; fala-se em tal caso de – racionalismo gnosiológico ou – epistemológico” (Morente) ou “doutrina segundo a qual todo o conhecimento certo provém de princípios irrecusáveis, *a priori*, evidentes, (...) (Lalande, s/d: 369) sentido em que se opõe a empirismo.

Dos vários sentidos encontrados, o conceito de ‘razão’ foi trabalhado no sentido de faculdade especificamente humana (diferença específica que distingue os homens dos animais), por ser transversal a todos os autores, ligando-se a um conjunto de outros conceitos, indispensáveis à filosofia e ao filosofar, que também terão de ser trabalhados: ‘raciocínio’, ‘racional’, ‘racionalismo’; não considere ‘razão’ na perspetiva da ação humana, no sentido de ‘razão/causa’, apesar de ser um dos sentidos referidos no Programa, por estar confinado a uma subunidade e não querer sobrecarregar os/as colaboradores/as com mais um texto. Considere ‘raciocínio’ no sentido de operação discursiva que permite tirar uma conclusão de proposições anteriormente conhecidas, e ‘racional’ como aquilo que é conforme à razão. Quanto a ‘racionalismo’, retive apenas o sentido gnosiológico de doutrina explicativa da origem do conhecimento que admite

como conhecimento verdadeiro aquele que provém da razão por ser aquele que mais peso tem no programa dos 10º e 11º anos do ensino secundário.

Em LGP, o enunciado linguístico do termo ‘razão’ remete para um sentido que não corresponde àquele que o Programa contempla (faculdade de pensar, diferença específica). Em LGP, o signo gestual de ‘razão’, muito semelhante ao de verdade, remete para “ter razão”, no sentido de “estar certo”, “possuir a verdade”, como referido anteriormente.

No *Gestuário. Língua Gestual Portuguesa* (1995), não existem entradas para os termos ‘raciocínio’, ‘racional’, ‘racionalismo’ e ‘razão’. Na entrada para o termo ‘verdade’ descreve-se o signo gestual correspondente do seguinte modo: “verdade – primeiro, mão dominante configuração em ‘um’, antebraço levantado com a mão à altura do queixo, palma para o emissor e pontas dos dedos para cima a tocar o lábio inferior. A outra mão: configuração em ‘um’, antebraço fletido para o lado oposto, palma para cima e pontas dos dedos ligeiramente para a frente. Segundo, mão dominante: movimento de rotação do pulso seguido de movimento direto em direcção à palma da outra mão onde toca. Outra mão: movimento ligeiro de mão para baixo após o toque da mão dominante” (Gestuário, 1991: 703).

No *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa* (2010), o significante gestual para ‘razão’ é descrito como: “(...) mão dominante em configuração «u» inicia junto da boca e realiza movimento descendente, tocando duas vezes na palma da mão não dominante em configuração «l»” (*idem*: 923) apresentando semelhança notória com o significante gestual para ‘verdade’: “mão dominante em configuração «u» inicia junto da boca e realiza movimento descendente incisivo, terminando na palma da mão não dominante na configuração «l» e “a mão dominante poderá encontrar-se em configuração «pistola»” (Dicionário de Língua Gestual Portuguesa, 2010: 1110).



Figura 8 - Signo gestual para ‘razão’ em LGP.



Figura 9 - signo gestual para ‘verdade’ em LGP.

O significante gestual para ‘racional’ aparece como “gesto «ligado» seguido do gesto «verdade»” (Dicionário de Língua Gestual Portuguesa, 2010: 917).

CrITÉRIOS de escolha dos textos filosóficos

A utilização de textos como indutores das produções em LGP pareceu-me a única solução possível. Com efeito, embora tenha consciência da limitação imposta pelo texto escrito em Português, o recurso a este último pareceu-me incontornável na medida em que constitui o único meio de apresentar o conceito às/aos gestuantes/colaboradoras/es. Reconheço a existência de limitações na medida em que o conceito é incluído num texto escrito numa segunda língua. De facto, o recurso à apresentação do conceito em LGP (poema, peça de teatro, diálogo, exposição teórica) ou fotografia, *cartoons*, pequeno filme, como sugere Perniss (2015), afigurou-se-me ser de excluir, na medida em que criaria um viés ao apresentar uma versão desse mesmo conceito elaborada por uma pessoa ouvinte não fluente em LGP, retiraria a espontaneidade às/aos gestuantes/colaboradoras/es Surdas/os e obrigaria a um esforço de explicitação do conceito a partir do material apresentado, por parte das/dos gestuantes.

Procurei no Programa de Filosofia um esclarecimento do que se deve entender por texto filosófico. Para isso procedi a um levantamento das situações em que há referência ao texto filosófico e desse levantamento constatei que “iniciar às competências de análise e interpretação de textos e à composição filosófica” constitui um dos objetivos no domínio das competências, métodos e instrumentos (*Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Gerais e cursos Tecnológicos*, 2001: 10), sem, no entanto, ser esclarecido o que deve entender-se por ‘texto filosófico’.

Adiante, ao ser apresentada a metodologia, um dos princípios metodológicos consiste em as aulas deverem “(...) assentar na variedade de recursos que cada situação possibilitar” (*idem*, 2001: 17) e são indicados, como recursos a mobilizar, os textos, em

primeiro lugar, também sem explicitar o que se entende por ‘texto’. No entanto, propõe-se que sejam utilizados “diferentes tipos de textos e não apenas aqueles que o *canon* catalogou de filosóficos” (*ibidem*, 2001: 17). Como exemplificação do que acabou de ser referido, pode ler-se: “Os textos filosóficos devem constituir os mais importantes materiais para o ensino e a aprendizagem do filosofar” (*ibidem*: 18). Para além dos textos filosóficos, porém, são também referidos como recursos que devem ser mobilizados os dicionários especializados, as histórias da Filosofia e outras obras de referência, filosóficas ou não (*ibidem*: 18). Para completar o recurso aos textos, é ainda referido o “papel relevante” dos textos literários “na medida em que eles podem constituir-se como matéria mesma sobre a qual a atividade filosófica, como atividade interpretativa, se pode exercer” (*ibidem*: 19). Aceito que a definição de texto filosófico constitui por si só um problema filosófico pois encontrámos, ao longo da história da filosofia, diferentes tipos de textos, conforme os filósofos, desde o diálogo ao texto argumentativo, jurídico ou aforismos.

Segundo Tonkiss (2004), discurso pode referir um único uso ou ato de fala (desde um fragmento de conversa, a uma conversa privada ou a uma fala política) ou pode referir uma ordenação sistemática da língua envolvendo certas regras, terminologia e convenções (como no discurso oficial). Esta segunda definição permite aos investigadores analisarem o modo como os discursos *inscrevem* diferentes modos de falar e de compreender. Esta abordagem é frequentemente associada ao trabalho de Foucault e ao seu interesse pelo modo como os discursos ajudam a produzir categorias, factos e objetos que eles dizem descrever (Foucault, 1969). No sentido de Foucault (1969), discurso não se refere apenas à língua ou à fala, mas ao modo como a língua trabalha para organizar campos de conhecimento e prática.

Talvez o modo mais simples de pensar sobre os discursos como algo que liga língua, conhecimento e poder é considerar o modelo das línguas especializadas, por exemplo, a língua dos médicos não é acessível às pessoas que não tiveram formação médica. E em relação à ‘língua filosófica’?

Face à letra do Programa, optei por considerar texto filosófico, no sentido de “a piece of written language – a whole ‘work’ as a poem or a novel, or a relatively discrete part of a work such as a chapter”²⁹⁰ (Fairclough, 1995: 4).

²⁹⁰ “pedaço de língua escrita – um «trabalho» completo, como um poema ou um romance, ou uma parte relativamente discreta de um trabalho, como um capítulo”.

No sentido de atenuar a limitação imposta pela presença de uma LV (LP escrita) como indutor da produção em LGP, escolhi, por um lado, textos que obedecessem a critérios específicos, a seguir apresentados e, por outro, gestuantes cuja formação em LGP fosse garantia, pelo menos teoricamente, da posse de um conhecimento razoável da LP e contacto com a disciplina de Filosofia, como referi atrás.

Assim, os textos foram selecionados atendendo à sua extensão (textos não demasiado longos de modo a permitirem uma apreensão da sua totalidade por não especialistas em filosofia), clareza da construção gramatical e ao facto de respeitarem a variedade de textos referida no programa (textos filosóficos que o cânone catalogou como tal – extratos de texto de Platão e Descartes – e obras de referência – Hessen e Gex). Procurei, igualmente, encontrar textos em que o conceito a trabalhar fosse o único conceito presente no texto sem significante gestual equivalente em LGP, ou em que o significante gestual remetesse para um significado diferente. Além disso, procurei que o sentido desse conceito, no texto, fosse claramente identificável.

2. Recolha da informação

Objetivos

A recolha da informação teve como objetivo a constituição de um *corpus* onde fosse possível identificar a existência de léxico *standard*, de EGI (que léxico e que *transferts* foram usados), de metáforas e outros recursos; pretendi analisar em que momento do discurso são necessários os elementos lexicais e em que situações discursivas são obrigatórias as EGI. Assim, analisei em que momento aparecem as EGI (*transfert*) no discurso; se essas EGI são sintaticamente obrigatórias em certos tipos de enunciados (só os elementos *standard* não chegam para cobrir a gramática da LGP) de que modo se opera a ligação entre específico e genérico e de que modo a grande iconicidade permite o acesso a um alto nível de abstração.

Procurei identificar a função respetiva (tema ou rema) das unidades lexemáticas e dos *transferts*; analisar as diferentes sequências feitas por um só locutor; identificar as EGI presentes em todas as produções e a proporção da sua ocorrência; verificar a existência, ou não, de vaivém entre categorias com e sem *visée* ilustrativa.

Sallandre (2003) designa ‘*signe standard*’²⁹¹ o signo gestual estabilizado que pertence ao léxico da LSF. O gesto é efetuado na sua forma «neutra», isto é, sem ênfase

²⁹¹ Unidade lexemática (UL) (Garcia, 2011).

particular em qualquer um dos parâmetros e o olhar dirigido para o interlocutor. Contudo, esta unidade lexemática pode ser espacializada (numa porção de espaço pertinente no enunciado e, neste caso, só varia o parâmetro localização e o gesto pode ser olhado).

Cuxac, embora não negue a existência de pontos comuns entre as configurações manuais usadas nas EGI e os classificadores das LV, defende que aplicar o termo classificador às LG faz perder de vista a dinâmica própria destas línguas; nas suas palavras “§69 (...) vouloir réduire le language et plier les langues des signes aux structures formelles des langues orales reviendrait, *mutatis mutandis*, à vouloir définir les propriétés générales du triangle à partir des propriétés formelles spécifiques du triangle équilatéral”²⁹² (Cuxac, 2001). Talvez porque os linguistas das LG já não sintam a necessidade de provar que as LG são verdadeiras línguas, recentemente os investigadores já reconhecem as suas características específicas (Vermeerbergen, 2006b), como já referi; nesse sentido, Sallandre (2003) defende que as noções de ‘discurso direto’ e de ‘discurso indireto’ são noções oriundas da gramática das LV escritas pelo que a autora utiliza os termos ‘*transferts*’ (diferentes de unidades lexemáticas) e ‘*discours rapporté*’ para designar o diálogo entre pessoas transferido de uma narrativa e dirigido diretamente ao interlocutor.

A dactilologia, tal como já referi, não pode ser considerada um substituto da LG pois representa apenas a forma escrita das letras de uma palavra; consiste num conjunto de gestos criados pelas LG para representar as letras do sistema gráfico. As pessoas Surdas só recorrem à dactilologia em situações pontuais quando ainda não criaram significativo gestual para essa palavra (nomes de marcas comerciais, cidades, etc.). No entanto, como já referi anteriormente, as LG têm a faculdade de criar novos signos gestuais a partir da representação dactilológica (Amaral *et alii*, 1994 e Mineiro, 2009). Consideram-se *pointages* os signos manuais (com o indicador ou a mão espalmada) acompanhado pelo olhar que introduz ou reintroduz uma referência espacial ou temporal. No entanto, as *pointages* de referência atancial (eu, tu, ...) são consideradas elementos *standard* (Sallandre, 2003).

O que permite distinguir as EGI dos signos gestuais *standard* é o conjunto dos parâmetros (mãos, mímica facial, olhar, corpo, ...). Por exemplo, num TS (*transfert* de

²⁹² “§69 (...) querer reduzir a linguagem e moldar as LG pelas estruturas formais das LV seria o mesmo que, *mutatis mutandis*, querer definir as propriedades gerais do triângulo a partir das propriedades formais do triângulo equilátero.

situação), em que existe um deslocamento de um objeto ou pessoa (mão dominante) em relação a um locativo estável (mão não-dominante), a cena parece vista de longe (Sallandre, 2003), o olhar precede e segue o movimento da mão dominante; num TP (*transfert* de pessoa), o olhar não cruza o do interlocutor.

Descrição do *corpus*

Começarei por esclarecer o sentido em que uso o termo *corpus*.

De acordo com Fenelon *et alii*. (2015), o conceito moderno de *corpus* linguístico refere-se a uma vasta coletânea de dados, falados, escritos ou em LG (com metadados associados), que pode ser legível por uma máquina; além disso, e ainda de acordo com estes autores, deve ser o mais representativo possível da língua e dos seus utentes e pode ser usado para o estudo dessa língua. Também de acordo com Fenelon *et alii*. (2015), a linguística da LG (tal como a da LV) usou o termo ‘*corpus*’ para se referir a um qualquer tipo de conjunto de informações sobre o qual se baseou uma descrição linguística ou a qualquer coletânea de gravações vídeo. Ora, este uso do termo está em contradição com a descrição anterior de *corpus* linguístico e nenhuma dessas coletâneas de informações a que se refere pode ser considerado um *corpus* linguístico no sentido moderno. Por exemplo, o conjunto de informações sujeito a análise linguística nestes casos consiste muitas vezes em exemplos elicitados de um pequeno número de gestuantes e, por isso, não pode ser considerado representativo da língua vulgar. Outras coleções de gravações vídeo muitas vezes não foram digitalizadas ou anotadas apropriadamente e, por isso, não são legíveis por uma máquina no sentido referido por Fenelon *et alii*, (2015): Embora os *corpora* de LG estejam a ser desenvolvidos, estes e os subsequentes estudos neles baseados representam uma prática emergente na investigação em LG pelo que, o campo das abordagens às LG baseadas em *corpus* está ainda muito no início. A maior parte dos *corpora* de LG são, atualmente, trabalhos ainda em curso: são antes de mais grandes conjuntos de registos que consistem em produções gestuais espontâneas e elicitadas, posteriormente digitalizadas (Fenelon *et alii*, 2015).

Neste trabalho, emprego o termo *corpus* no sentido de conjunto de gravações vídeo a partir do qual procedi à descrição/análise das informações e não no sentido de *modern linguistic corpus* tal como foi apresentado acima por Fenelon *et alii* (2015).

O *corpus* é constituído por gravações vídeo dos discursos produzidos por gestuantes Surdas/os adultas/os gestuantes fluentes de LGP, a partir de quatro textos filosóficos em

LP (cada um desses textos inclui um conceito filosófico para o qual não existe signo gestual *standard* – ‘raciocínio’ e ‘racionalismo’ – e dois conceitos para os quais o signo gestual *standard* existente (de acordo com Baltazar, 2010) remete para um significado diferente daquele que é veiculado pelo conceito filosófico – ‘racional’ e ‘razão’ (de acordo com Lalande, s/data). Na primeira fase da investigação fiz 32 gravações e, na segunda, oito.

Relativamente tanto à primeira fase como à segunda foram feitos 4 arquivos: raciocínio – contém todas as produções gestuais do texto sobre o conceito de ‘raciocínio, racional’ – contém todas as produções em LGP do texto sobre o conceito de ‘racional’, racionalismo – contém todas as produções gestuais do texto sobre o conceito de ‘racionalismo’, razão – contém todas as produções gestuais do texto sobre o conceito de ‘razão’.

Essas produções foram também agrupadas em arquivos diferentes por gestuante com o objetivo de identificar a existência, ou não, de diversidade de respostas das/os diferentes gestuantes bem como eventuais preferências individuais por determinado recurso linguístico.

Quando se investiga no domínio das LG, é inevitável o recurso ao vídeo para a recolha de informação, na medida em que a LG é produzida visualmente: a/o gestuante é filmada/o e o posterior estudo do *corpus* faz-se a partir do suporte vídeo.

Desse modo, a posterior análise do material recolhido exige a transcrição e a codificação do vídeo. Este processo tem vindo a ser, nos últimos anos, muito facilitado pela criação e desenvolvimento de *software* de anotação (Perniss, 2015). Por esse motivo é compreensível que as/os investigadoras/es das LG tenham sido as/os primeiras/os a usar o vídeo digital como instrumento da análise do *corpus* e do trabalho lexicográfico. Para constituir o *corpus*, que serviu de base à realização deste trabalho, solicitei às/aos colaboradoras/colaboradores que dissessem em LGP enunciados (textos filosóficos) em LP, que lhes apresentei sob a forma escrita.

3. Procedimento

Realização de um pré-teste

Comecei por realizar um pré-teste com a finalidade de identificar eventuais problemas técnicos com a gravação vídeo e/ou dificuldades sentidas pelas/os gestuantes com o texto, no sentido de tentar encontrar soluções para esses problemas/dificuldades.

Participaram neste pré-teste de gravação uma jovem e um jovem meus ex-alunos de Filosofia no 10º e 11º anos, reconhecidos no meio escolar pelas suas capacidades intelectuais e desempenho, gestuantes fluentes, com um domínio razoável da língua portuguesa ao nível da compreensão escrita (comprovado pelos resultados académicos obtidos na disciplina de Português L2), e ambos fizeram a sua aquisição/aprendizagem da LGP na região do Porto. O domínio da LGP por parte desta/e participantes foi atestado pelas classificações que obtiveram na disciplina de LGP enquanto frequentaram o ensino secundário.

O pré-teste foi feito apenas com um texto (conceito de ‘razão’).

Contactada/o a/o gestuante, expus-lhes os meus objetivos com esta investigação e esclareci qual a tarefa que pretendia que realizassem. Tendo respondido afirmativamente ao meu pedido de colaboração assinaram o consentimento informado, formalizando esse consentimento. De imediato, enviei, por *e-mail* o texto, em LP que deveria ser dito em LGP, e o seu esclarecimento bem como o esclarecimento do sentido do conceito de ‘razão’ presente no texto (Descartes, *Discurso do Método*) a partir da respetiva entrada no *Vocabulário-técnico e crítico-da Filosofia* (Lalande, s/data). Todos estes esclarecimentos foram feitos em LP.

Na data combinada para a gravação, esclareci, de novo, o sentido do texto e do conceito, também em LP escrita. Assim que a/o gestuante declararam não ter dúvidas, procedeu-se à gravação.

Participou nesta gravação, como operador de câmara, um colaborador Surdo do Projeto *Spread the Sign*²⁹³. Para a gravação vídeo, que decorreu na sala do referido projeto, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, foi utilizado o material técnico do projeto disponível.

O enquadramento realizado foi suficiente para permitir ver a cabeça e as mãos da/o gestuante quando contribuem para transmitir a mensagem; a/o gestuante foi filmada/o de frente para a câmara; a iluminação foi constante. Junto ao operador de câmara esteve, sempre que possível, um/a destinatário/a Surdo/a.

²⁹³ O *Spread The Sign* (STS) é um dicionário *online* de línguas gestuais e línguas vocais, multilingue e de acesso livre/gratuito (www.spreadthesign.com), que se encontra na 3ª edição financiada pelo Fundo Social Europeu (1ª Edição - *Spread the Sign*, (SE/06/B/F/LA-161015, d-nr 4738-2005); 2ª Edição - *Spread the Sign, Communication in National Sign Language* (2009 LLP-LdV/TOI/SE/08SE/1204); 3ª Edição - *Spread the sign – dissemination of vocational sign language in Europe*, 526361-LLP-1-2012-1-SE-LEONARD-O-LNW).

Recolha de informação para a construção do *corpus*

Realização e condições técnicas

As gravações vídeo foram realizadas por colaboradores Surdos e ouvintes do projeto «*Spread the Sign*», nas mesmas condições da realização do pré-teste, durante o período compreendido entre dezembro de 2013 (pré-teste) e maio de 2015.

De seguida vou descrever o protocolo seguido para a recolha de informação na 1ª e 2ª fases.

Recolha de informação – 1ª fase

O primeiro passo consistiu no estabelecimento de um contacto pessoal com gestuantes Surdas/os, em função da minha proximidade com essas/es eventuais colaboradoras/res, apresentando-lhes os objetivos da pesquisa. De seguida, após a sua concordância verbal em participarem no estudo, registei, por escrito essa aceitação (tal como tinha ocorrido no pré-teste) bem como a autorização para utilizar as suas produções gestuais num quadro preciso²⁹⁴. Estas/es colaboradoras/es sugeriram-me outras pessoas, eventualmente dispostas a participar nesta pesquisa, pelo que enviei *e-mails* a solicitar a sua colaboração. Apesar de todas/os as/os destinatárias/as (estudantes de mestrado da FPCEUP, antigas colegas de trabalho e amigas/os dessas pessoas) terem manifestado interesse em participar, essa participação não se veio a concretizar devido a incompatibilidade de horários, afazeres pessoais e profissionais, como já foi referido. Assim, de todas as pessoas contactadas, apenas dez concretizaram a sua participação, como já referi.

Uma vez aceite formalmente a participação nesta pesquisa, procedi a uma nova apresentação mais pormenorizada do projeto às/aos gestuantes/colaboradoras/es Surdas/os, reiterando os objetivos da pesquisa e o que esperava das/os gestuantes/colaboradoras/es.

Tentei, desde o primeiro momento, garantir a compreensão dos textos em português por parte das/os gestuantes Surdas/os. Com esse objetivo, uma vez confirmada a sua participação no trabalho, foram fornecidos, por *e-mail* e/ou presencialmente, os textos a

²⁹⁴ “Autorizo, também, a utilização desses dados, sob a forma gravada ou sob a forma transcrita, apenas no quadro de uma investigação científica com fim não lucrativos (memórias, teses, artigos científicos, comunicações em congressos, seminários) com fins de ensino e investigação universitários para uma difusão na comunidade dos investigadores sob a forma de eventuais trocas e empréstimos de *corpus*” (Consentimento Informado, Apêndice 1).

trabalhar no sentido de garantir a máxima compreensão dos mesmos (as eventuais dúvidas seriam esclarecidas, também por *e-mail* e/ou presencialmente, em português escrito para evitar qualquer contaminação do discurso em LGP da investigadora; a não utilização da LGP nesta fase teve como objetivo não influenciar as/os gestuantes).

Quanto a vestuário e adereços pessoais, solicitei o uso de roupa preta (foram disponibilizadas as *tee-shirts* do projeto *Spread the Sign*), ausência de relógio, óculos e adereços pessoais (para evitar o brilho aquando do tratamento da imagem).

No dia e hora marcados para as gravações, cada gestuante foi recebida/o na sala de produção do projeto *Spread the Sign*.

Foi-lhes explicada, de novo, a tarefa que teriam de realizar: produzir um texto em LGP correspondente a um texto filosófico proposto, em português escrito, sem traduzir esse texto, no sentido de criar um *corpus* de textos em LGP para posterior análise. Sempre que as/os gestuantes/colaboradoras/es assim o entenderam, foi esclarecido, mais uma vez, o sentido dos textos e resolvidas eventuais dúvidas sobre o mesmo, em português escrito (sem recurso à LGP), no sentido de evitar o viés introduzido pelo discurso em LGP da investigadora, que é ouvinte e não é fluente em LGP, como já tinha feito anteriormente.

Antes de começar a gravar, cada gestuante dispôs do tempo que considerou necessário para preparar o discurso. Com efeito, após esse meu esclarecimento, as/os gestuantes necessitaram de tempo para memorizar/apreender as ideias do texto e preparar a sua apresentação em LGP. O tempo de preparação (cerca de 20 a 30 minutos) dependeu de cada gestuante, não tendo sido imposto um limite temporal prévio. Reconhecida por parte da/o gestuante a compreensão do sentido do texto, procedeu-se à gravação vídeo da produção em LGP.

Foi pedido a cada locutor/a que se dirigisse sempre para um/a 'interlocutor/a' situada/o ao lado da câmara. Cada gestuante gravou os quatro textos seguidamente, tendo parado, recomeçado e corrigido sempre que assim o entendeu; alguns/mas gestuantes repetiram a gravação do mesmo texto algumas vezes até conseguirem um discurso que considerassem «bom». Um gestuante pediu que fossem eliminadas as tentativas que considerou incorretas. As produções de cada gestuante apresentam uma duração variável.

Depois de as gravações terem sido coligidas e convertidas num arquivo vídeo digital, iniciei o passo seguinte da construção do *corpus*, que consistiu no processo de notação o que permitiu transformar o arquivo vídeo digital num *corpus* linguístico, no sentido

anteriormente referido. Posteriormente, foi feita a análise das produções de cada gestuante, por texto, atendendo à ocorrência no discurso das categorias previamente selecionadas: categorias sem *visée* ilustrativa (signos gestuais, dactilologia, *pointage*), com *visée* ilustrativa (EGI) e metáfora.

Comecei por registar a glosa numa grelha construída para o efeito – Grelha de transcrição 1ª fase – (Figura 10) procedendo de seguida à análise de cada produção, atendendo às categorias previamente definidas.

Transcrição - 1ª fase							
Texto (conceito)							
Gestuante:							
Duração do discurso:							
Duração	00:00seg						
Glosa							
Comentários							...

Figura 10 – Grelha de transcrição 1ª fase.

Finalmente, efetuei uma síntese de toda a informação utilizando, para isso, as seguintes tabelas: Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP o texto proposto em LP (Figura 13), Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard* em cada

um dos textos (

Texto 1 / Conceito de RACIOCÍNIO	
Gestuentes	Recursos
AA	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO DAR CONCLUSÃO; PENSAR ESTRUTURA RAZÃO PELO CONHECIMENTO
AM	Dactilologia (título) PENSAMENTO AUTOMÁTICO LÓGICA
AV	Dactilologia (título) PENSAR EM TODAS AS CONDIÇÕES
JC	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR LÓGICA
JM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR CONCLUSÃO HIPÓTESES VÁRIAS ESCOLHER UMA FOGO DESAPARECER PODER
JP	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR RESOLVER PROBLEMAS
PS	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : RESOLVER SITUAÇÃO PROBLEMA

Figura 14Figura 17) e Síntese dos recursos utilizados – dactilologia e signos gestuais *standard* (Figura 18Figura 19).

Recolha de informação – 2ª fase

Comecei por estabelecer contacto com as/os gestuantes que participaram na 1ª fase no sentido de auscultar a sua disponibilidade para participarem na 2ª fase da investigação.

Apenas quatro gestuantes que produziram textos em LGP na primeira fase tinham disponibilidade para colaborar comigo nesta segunda fase, pelo que se constituíram dois grupos de pares para dialogarem sobre esses textos. Apesar de se mostrarem disponíveis, a dificuldade de conciliação das disponibilidades (exigida pela necessidade de realizar um trabalho de pares) provocou um atraso considerável na consecução da tarefa.

Ultrapassada essa dificuldade, acordámos duas datas para proceder às gravações dos dois grupos de pares.

Imediatamente antes da gravação, os dois grupos viram e analisaram os vídeos correspondentes às suas respectivas produções gestuais.

Essa visualização e análise era enquadrada por duas tarefas. Uma primeira que consistia na discussão, entre si, do material vídeo, e uma outra, na produção de um texto coletivo em LGP que contemplasse essa apreciação. A primeira tarefa deveria obedecer aos

seguintes tópicos: compreensão do sentido dos textos em LGP produzidos pelas/os gestuantes na primeira fase, identificação de eventuais erros linguísticos nas falas gravadas e apreciação crítica global.

Os dois grupos de pares, depois de terem procedido à análise crítica das suas respetivas produções, realizadas na 1ª fase, optaram por produzir o texto coletivo final, sob a forma de diálogo, a partir do conceito apresentado em dactilologia.

Após a gravação, seguiu o procedimento da 1ª fase, transcrevendo, agora, o diálogo do/das colaborador/as nesta segunda fase, numa grelha de transcrição – Grelha de Transcrição 2ª fase – (Figura 11). Nesta segunda fase, a transcrição foi, igualmente, validada pelo/as gestuantes.

Transcrição - 2ª fase							
Texto (conceito)							
Gestuantes:							
Gestuate A:							
Glosa							
Comentários							...
Gestuate B:							
Glosa							
Comentários							...

Figura 11 – Grelha de transcrição 2ª fase.

A questão da transcrição – Especificidades/dificuldades da transcrição de uma LG para uma LV

Esta investigação apoiou-se, como referi atrás, em informações recolhidas a partir de um *corpus* de imagens vídeo. Ora, este procedimento de transcrição, indispensável à análise de uma língua gestual é, no entanto, delicado porque necessita de uma transcrição linguística ou etiquetagem informática das sequências vídeo (Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002)).

O primeiro passo na análise consistiu em ver atentamente cada vídeo referente a cada texto por gestuante/locutor/a/colaborador/a para, posteriormente, proceder à sua transcrição e análise.

Pretendi fazer um registo por locutor e por categoria para ter uma visão de conjunto, embora não exaustiva, das produções. Para isso foi feita uma análise das grelhas de transcrição (Figura 10Figura 11) por texto/produção a partir das quais se realizaram as sínteses das produções realizadas.

Um aspeto a ter em consideração ao fazer a transcrição linguística é que a forma depende do tipo de investigação (nível de análise e alcance: discurso, enunciado, signo) (Boutora, 2008).

Amaral *et alii* (1994) referem que os problemas que se lhes colocaram relativamente à elaboração da investigação que esteve na origem de *Para uma gramática da língua gestual portuguesa* (Amaral *et alii*, 1994) foram a delimitação da área a pesquisar, a necessidade de isolar e identificar os componentes significativos dos signos gestuais para examinar e descrever a estrutura interna dos signos gestuais da LGP (fonética e fonologia, ou querologia, segundo Stokoe), a necessidade de proceder à “definição de um método de notação eficaz, económico e acessível” (Amaral *et alii*, 1994: 27-28) para conseguir fazer uma transcrição da LGP e ainda a necessidade de analisar o papel da expressão facial bem como de outros movimentos do corpo dentro do sistema linguístico. Estes autores referem, também, a necessidade de atender à naturalidade ou artificialidade das situações que geravam o *corpus* pretendido. Consciente da artificialidade provocada por fazer as gravações num ambiente não natural, tentei atenuá-la apelando à experiência das/os colaboradoras/es como professoras/es de LGP e pedi-lhes que pensassem a gravação como uma aula em que se dirigiam a estudantes Surdas/os; além disso, contei com a confiança existente entre colaboradoras/es, técnicos do projeto *Spread the Sign*, que procederam à gravação vídeo, e eu própria.

Amaral *et alii*, (1994), começaram por realizar uma descrição escrita dos mais pequenos pormenores de modo a poderem encontrar e descrever as unidades e regularidades do funcionamento da língua. Só então lhes foi possível realizar os processos específicos de transcrição de uma LG. Entre esses processos, referem os códigos gráficos (como os utilizados por Stokoe), fotografias, desenhos, representações esquemáticas e glosas.

Transcrever, isto é, apreender graficamente as formas faladas das línguas, é, forçosamente, e por natureza, sempre um problema; o linguista é sempre (re)-leitor das suas próprias transcrições porque existe mudança de modalidade (e de dispositivo de

recepção/produção). No caso de transcrições dentro da modalidade oro-auditiva é necessário mudar da oralidade para a escrita (Garcia, 2010). A questão não se coloca, porém, da mesma maneira para as transcrições entre LG e LV (línguas de modalidades diferentes – visuo-gestual e oro-auditiva), apesar da existência de dificuldades em ambas as situações. Com efeito, é necessário ter em conta que, devido à intervenção humana, é difícil garantir que a anotação seja idêntica ao longo das produções vídeo.

Além disso, o problema de transcrição da LGP decorre da sua característica principal, que é o facto de se tratar de uma língua visuo-espacial (Amaral *et alii*, 1994), como em todas as línguas gestuais.

Esta investigação apoiou-se, como referi atrás, em informações recolhidas a partir de um *corpus* de imagens vídeo. Ora, tratando-se de LG, são aspetos a ter em conta a quadrimimensionalidade do suporte, a simultaneidade dos parâmetros semióticos (signos gestuais, olhar, mímica facial, movimentos pertinentes do corpo e do rosto), a dificuldade de manipulação de sistemas de transcrição que tenham em conta todos estes efeitos de sentido e ainda a inadaptação dos poucos *software* de apoio à transcrição de documentos vídeo (admitindo que estejam acessíveis) o que torna a sua análise linguística «particularmente delicada» (Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002: 7-8)). É impossível dar conta das características específicas das LG, enquanto sistema de língua, se se fizer uma tradução vocábulo a vocábulo e, se as pesquisas se fizerem exclusivamente a esse nível, a especificidade das LG acaba por se perder correndo-se o risco de induzir a ideia de que a LG é uma língua pobre (Amaral *et alii*, 1994).

Antes do aparecimento do vídeo digital, a notação fonética servia como substituto dos dados originais, uma vez que o filme em fita era demasiado pesado para ser verificado. Há ainda a considerar o facto de o/a investigador/a ser ouvinte, de se tratar de uma língua visuo-gestual, composicional, icónica, sem escrita e com dois articuladores manuais.

Assim, segundo Lefebvre-Albaret (2010), a exploração de enunciados em LG ocupa um lugar à parte no domínio do tratamento automático das línguas naturais. As especificidades próprias da LSF (a simultaneidade de vários parâmetros, o papel desempenhado pela face, o recurso massivo a unidades gestuais icónicas e a utilização do espaço para estruturar o enunciado) exigem a adoção de novos métodos de tratamento que sejam adaptados a essa língua (Lefebvre-Albaret, 2010).

As LG usam um número de articuladores reconhecidos visualmente (mãos, expressão facial, boca, corpo) e, simultaneamente, exploram totalmente relações temporais e espaciais para estabelecer características gramaticais. Por isso, não é de surpreender que os/as investigadores/as da LG tenham sido dos/as primeiros/as a integrar o vídeo digital para análise de *corpus* e trabalho de lexicografia. Contudo, ainda não existem soluções suficientemente gerais para cobrirem uma vasta área de questões de investigação (Hanke, 2002).

No entanto, e apesar de todas as dificuldades, é sempre necessário um qualquer tipo de transcrição para permitir procurar alguns aspetos da forma da língua, na medida em que, apesar dos progressos tecnológicos não é possível procurar diretamente nas gravações vídeo (Crasborn, 2015).

Embora todo o sistema de transcrição apresente limites (quer se trate de LV ou LG), as LG são línguas sem território e sem escrita pelo que apresentam problemas específicos em relação à sua transcrição para a escrita (Boutora, 2002).

As LG foram, e continuam a ser, vítimas de um fonocentrismo (quer ele seja consciente ou não) e de um eurocentrismo (que concebe qualquer sistema linguístico segundo a forma das línguas românicas), pois é mais confortável analisar as LG por meio do filtro terminológico e concetual das LV (utilizando as noções tradicionais de advérbio, preposição, flexão verbal, etc) (Sallandre, 2003). O que acontece, no entanto, segundo esta autora, é, no caso da investigação em LG, o confronto com as EGI (unidades fortemente icónicas) é inevitável, o que obriga o/a investigador/a a definir uma terminologia apropriada para analisar essas estruturas.

Comecei pela referência ao papel do/a investigador/ na investigação que constitui um dos meus pressupostos essenciais, como referi no capítulo 1 – Pressupostos epistemológicos e metodológicos. Assim, no caso desta investigação em LGP, o facto de o/a investigador/a ser ouvinte coloca alguns problemas ao estudo das LG devido à diferença essencial entre LG e LV (Braffort, 2001) e, também pelo facto de que para falar uma LG é preciso pensar em imagens, o que se torna mais difícil para pessoas ouvintes (Delaporte, 2002).

Com efeito, como tenho vindo a referir ao longo desta tese, as LG são essencialmente baseadas em propriedades espaciais combinadas com iconicidade e uma das características da LSF, e das LG em geral, é o uso do canal visuo-gestual. Aliás, segundo Braffort (2001), um aspeto interessante tem a ver com o uso do espaço para expressar relações semânticas. As entidades do discurso (pessoas, objetos e

acontecimentos) são quase sempre localizados no espaço de gestuação. As regras sintáticas espaço-temporais e representações são usadas para construir frases. Por exemplo, as relações espaciais de localização entre entidades são geralmente estabelecidas sem usar signos gestuais específicos. É a ordem do signo gestual e a representação no espaço que permite a interpretação.

Assim, a criação de *corpora* LG apresenta desafios especiais aos linguistas, na medida em que as LG como línguas visuo-gestuais implicam um face-a-face e não aceitaram, sem restrições, formas escritas ou um sistema *standardizado* de notação específica (Channon, 2015). Ora, o estudo das LG implica o problema da transcrição em suporte de papel das informações vídeo, pois torna-se necessário ter uma marca (de preferência linear) para fazer uma análise qualitativa, ou quantitativa, daquilo que foi dito/gestualizado (Channon, 2015).

Existe um compromisso entre articulação, interpretação visual e compreensão. Os signos gestuais são articulados com o objetivo constante de economizar na articulação, mantendo uma mensagem com significado que possa ser facilmente interpretada por outra pessoa. O significado é dado através dos parâmetros manuais, mas também (do olhar, da expressão facial, dos movimentos do tronco e da boca), como referi atrás. Ora, acontece que estes parâmetros ocorrem simultaneamente e são articulados no espaço. Cada parâmetro possui uma função sintática e um valor semântico, permitindo que todas as partes de uma frase em LV sejam expressas por meio de um só signo gestual (Braffort, 2001), o que concorre para as dificuldades da transcrição.

A dificuldade da transcrição resulta, assim, do facto de estarmos perante duas línguas de modalidades diferentes: por um lado, uma língua visuo-gestual, (visuo-espacial, segundo Amaral *et alii*, 1994) que se caracteriza pela simultaneidade e, por outro, uma língua oro-auditiva, que se caracteriza pela linearidade, como se viu no capítulo sobre as LG.

Além destes aspetos, há ainda que ter em consideração a quadrimensionalidade e a simultaneidade, características específicas das LG, dificilmente analisáveis, pelo que a transcrição de uma língua quadrimensional (LG) para uma língua linear (LV) coloca problemas de adaptação incontornáveis (Boutora, 2002). Além disso, a análise da grande iconicidade é difícil de manipular e, segundo Cuxac (2001b), a tradução de uma LG para uma LV faz perder/não diz nada sobre aspetos essenciais do discurso em LG que apresentam uma semelhança inegável com as narrativas fílmicas, especialmente no que diz respeito ao corte em planos sucessivos. Além disso, a composicionalidade

multilinear dos *transferts* (Cuxac, 2002) dificulta, também, a tarefa da transcrição. Por tudo isso defendo, como já referi, que a transcrição/tradução envolve sempre interpretação.

Tipologicamente, as investigações em LG enquadram-se na categoria de investigação em línguas policomponenciais. No entanto, os queremas não podem ser só usados sequencialmente como nas LV, mas também co-temporalmente. Por isso, é essencial lidar com representações multi-camada, com muitas camadas por gestuante envolvido (Hanke, 2002).

Além destas dificuldades relativas à transcrição dos signos gestuais *standard*, há ainda que ter em consideração a interpretação dos signos gestuais não *standard*, que constitui um problema ainda mais difícil de resolver (Bossard, 2002), como referiu Cuxac. Até ao momento, apenas uma categoria desses signos (verbos direcionais) foi abordada no quadro do sistema de reconhecimento. Entre as categorias que não foram abordadas encontram-se os classificadores e os especificadores. Estes últimos não têm sentido próprio, sendo a frase e o seu contexto que permite determiná-lo. Os classificadores ligam-se muitas vezes a um signo gestual *standard* que foi gestuado anteriormente, mas isso não acontece sempre. No entanto, pode determinar-se para cada signo a lista dos classificadores potenciais. Ao contrário das LV, que possuem um vocabulário delimitado, em LG é possível «inventar» um signo gestual. Além disso, a maneira de fazer uma descrição pode depender do contexto cultural da/o gestuante, sendo por isso preciso procurar o sentido desses signos gestuais no contexto da frase analisando as formas que descrevem. Trata-se de um problema complexo que até ao presente não teve solução definitiva. Assim, para poder tratar frases da LG o mais ricas possível é preciso que o sistema de reconhecimento tenha em conta os diferentes problemas atrás levantados.

As LG são produtoras de imagens no verdadeiro sentido do termo, uma vez que os signos são recebidos visualmente (Bouvet, 2011), como já referi. No entanto, embora todos os signos gestuais sejam icónicos, incluindo o léxico *standard*, na medida em que nos próprios signos gestuais *standard* existe uma forte carga de iconicidade (Garcia, 2010), Cuxac defende uma bifurcação a partir de um tronco comum em que se processa a iconização da experiência, como já referi. Por esse motivo, não se pode compreender corretamente um discurso em LG sem a produção de signos gestuais que manifestam EGI (Sallandre, Cuxac, 2002).

A análise da grande iconicidade (*transferts*/EGI), porém, é difícil de manipular, na medida em que os signos são produzidos simultaneamente, e não consecutivamente. Além disso, locutor oscila incessantemente entre o si próprio e o si transferido o que dificulta a análise linguística da distinção entre o sujeito do enunciado do sujeito da enunciação segundo o leque de *transferts* de pessoa de que o locutor dispõe.

Uma estrutura de grande iconicidade é mais carregada semanticamente e demora mais tempo a realizar do que um signo gestual *standard*, embora seja mais econômica, pois, segundo Sallandre (2003), um só DT comp²⁹⁵, por exemplo, pode resumir toda uma situação.

Braffort (2001) reconhece que a iconicidade tem sido pouco estudada pelos/as investigadores/as, apesar de ser a propriedade mais importante. Esta autora afirma que se pode observar na verdadeira LG natural que as unidades lexicáticas (os signos gestuais que vêm nos dicionários) não são os únicos signos gestuais usados.

A produção da frase e dos signos gestuais é dirigida pelo nível semântico pelo que o funcionamento da LG, língua contextual, é, essencialmente, um funcionamento *top-down* (Braffort, 2001), na medida em que a estrutura da frase é ditada pelo nível semântico e muitos significantes gestuais dependem da estrutura do contexto (Braffort *et alii*, 2001).

Segundo Johnston (2010) todas as gravações multimédia face-a-face de uma língua (vocal ou gestual) têm de lidar com questões de simultaneidade (entoação, signo gestual, sobreposição da conversação, etc.) e isso torna-se particularmente relevante no caso das LG. Com efeito, as/os gestuantes usam as duas mãos pelo que é necessário providenciarem-se mecanismos para anotar cada mão separadamente. A existência de dois articuladores manuais primários (mão esquerda e direita ou mão dominante e mão não dominante, de acordo com a lateralização da/o gestuante) significa que uma mão pode articular um signo gestual enquanto não há nada a ser articulado na outra ou, simultaneamente, a outra articula um outro signo gestual. Segundo Bossard (2002), existem três tipos de interação entre as duas mãos: ou as duas mãos produzem em conjunto um signo gestual, ou uma das mãos efetua um signo gestual e a outra mantém-se em repouso, ou as duas mãos efetuam separadamente dois signos gestuais de maneira mais ou menos independente. O problema consiste, pois, em saber distinguir

²⁹⁵ DT comp: double transfert complexe (no transfert duplo complexo, o interlocutor combina um transfert situacional com um transfert pessoal, segmentando as ações da mão dominante (que realiza o processo) e da mão não-dominante (que marca o locativo), a mímica e o olhar).

esses três casos diferentes para não reconhecer dois signos gestuais diferentes efetuados ao mesmo tempo como um signo gestual com as duas mãos (ou vice-versa). Para distinguir estes dois casos não basta constatar uma semelhança dos parâmetros das duas mãos. Considerando que para uma mão existem N configurações possíveis, M tipos de movimentos, P localizações e Q orientações, temos $N \times M \times P \times Q$ gestos possíveis (Braffort, 2011); em teoria, o único limite admissível quanto ao número das combinações possíveis de cada parâmetro é o que decorre dos constrangimentos impostos pelas articulações sobretudo no que respeita os especificadores de forma e tamanho cujos parâmetros estão ligados àquilo que descrevem. Relativamente aos signos gestuais *standard*, da LSF, Brafford (2011) refere terem sido recenseadas 140 configurações, 300 orientações e 50 localizações e, as/os gestuantes não usam todas as configurações possíveis dos parâmetros visto que estas não são utilizadas ao acaso mas em função de critérios sintáticos e semânticos (Braffort, 2011).

Considerando que o número de signos gestuais é importante, Braffort (2011) apresenta como solução para esse problema tratar em separado as diferentes componentes do signo gestual em vez de o tratar na sua globalidade.

O facto de as mãos serem dois meios de comunicação independentes permite exprimir diversas relações entre os signos gestuais, em LG. Não se pode ignorar a informação que essas relações trazem porque com alguns signos gestuais, como os classificadores, é todo o sentido da frase que daí decorre.

Numerosos articuladores (mãos, braços, busto, ombros, cabeça, olhar, sobrancelhas, bochechas, etc.) podem desempenhar um papel na estrutura dos enunciados. Assim, neste estudo, escolhemos anotar unicamente a atividade das mãos e dos braços, assim como o olhar.

“As línguas orais podem ser transcritas com recurso à ortografia ou com recurso à ortografia complementada com outros sinais de pontuação como parêntesis, minúsculas, marcas de acentuação, marcas de pausas e marcas de prosódia (...)” (Amaral *et alii* 1994: 32). Porém, no que concerne as LG, além das especificidades referidas, estas línguas podem ser caracterizadas como línguas não-escritas, no sentido em que não existem comunidades Surdas que tenham uma tradição escrita, embora existam propostas de ortografias dos signos gestuais para uso diário por não especialistas (*SignWriting*, é a mais conhecida ortografia de signos gestuais, aplicável a qualquer LG; o *SignFont* é uma ortografia específica para a escrita da ASL) (Crasborn, 2015).

O sistema *SignWriting* propõe uma ‘escrita’ das LG. Na origem (1974) provém do Dance Writing e inscreve-se num sistema mais geral de notação e escrita do movimento (*Sutton Mouvement Writing & Shortland*). Aquando da sua criação, foi utilizado essencialmente para a transcrição de registos vídeo destinados à investigação mas evoluiu muito e, hoje em dia, tem vários eixos de aplicação, entre os quais, o desenvolvimento de uma forma escrita das LG aplicável ao seu ensino (no ensino primário e secundário), escrita e leitura de contos em LG e preservação do registo teatral das LG sob forma escrita.

Como as LG não dispõem de sistema de escrita universalmente difundido, são línguas da oralidade e, por isso, a investigação sobre elas tem de se apoiar em produções «orais» de LG registadas sob a forma de *corpus* vídeo (Braffort *et alii*, 2011). Embora, segundo Garcia (2010) o vídeo LG possa desempenhar (e já desempenha) relativamente à LSF uma boa parte das funções sociais e cognitivas da escrita.

Ora, parece que todos os estudos modernos sobre as LV desenvolveram uma representação escrita em que se apoiaram para reconstruir as formas (significantes) e analisar as correspondências entre significantes e significados e que constitui um pré-requisito à análise e descrição linguística (a nível lexical, morfológico e sintático), pré-requisito esse que, não existe nas LG (Cuxac e Pizzuto, s/d), na medida em que a LG só existe «em situação» (Mottez, 2011).

Segundo Garcia (2010) as dificuldades específicas de transcrição das LG para as LV devem-se menos às características modais e estruturais das LG do que ao facto de não disporem do longo pano de fundo de ajustamento intersemiótico com a modalidade visuo-gráfica de que todas as LV beneficiam, na medida em que todas as modalidades de transcrição usadas nas LV decorrem de escritas preexistentes, o que não acontece nas LG. Assim, relativamente às LG, escrita e transcrição têm de ser pensadas ao mesmo tempo e sem que possamos apoiar-nos nos pré-saberes práticos e práticos quanto às relações entre forma falada e forma escrita dessas línguas (Garcia, 2010). Ainda segundo Garcia (2010), pelo facto de não disporem de sistema próprio de transcrição possuem desafios particulares que têm a ver com o peso histórico – linguístico e sociolinguístico – da sua exo-gramatização pela LV escrita dominante, enquanto o afastamento tipológico que existe entre LG e LV é mais importante do que o que existe, se é que existe, entre forma falada e forma escrita de uma mesma língua vocal (Garcia, 2010). Os sistemas gráficos utilizados não conseguem dar conta simultaneamente da estrutura interna das unidades gestuais e de sequências discursivas. Estes limites

provêm do facto de na base desses sistemas gráficos não se ter em consideração especificidades estruturais das LG e de o seu alinhamento ser feito unicamente sobre os princípios das escritas alfabéticas inventados para as LV e/ou ao seu recurso paliativo à LV escrita, especialmente ao princípio da glosa nesta língua (Garcia, 2010).

Acerca das relações entre forma falada e forma escrita dessas línguas Garcia (2010) fala de “exo-grammatisation par la LV écrite dominante”²⁹⁶ (Garcia, 2010: 118) como tentativa de resolver esse desafio que se coloca às LG pelo facto de não terem sistema próprio de transcrição. Segundo esta autora, todos os sistemas gráficos usuais na investigação linguística das LG têm em comum o facto de serem incapazes de dar conta, simultaneamente, das unidades internas das unidades discursivas e das sequências discursivas (Garcia, 2010). Os limites desses sistemas decorrem do facto de não terem em consideração as especificidades estruturais das LG e de se basearem nas escritas alfabéticas das LV e/ou recorrerem à glosa (escrita LV) (Garcia, 2010).

Garcia (2010) chama ainda a atenção para o facto de qualquer escrita não ser o reflexo das regularidades de uma língua (apesar de captar qualquer coisa dessas regularidades) porque as interpreta em função das limitações e potenciais da sua modalidade própria, o mesmo se passando com a transcrição. As LG colocam, assim, problemas específicos em relação à escrita. Por isso, escrita e transcrição têm de ser pensadas ao mesmo tempo e sem que nos possamos apoiar em «pré-saberes práticos e práticos», como defendi atrás.

Segundo Ladd (2010), embora as ortografias de transcrição estejam atualmente convencionalizadas, na linguística das LG existe pouca discussão (impressa) sobre transcrição/tradução. Ora, isto coloca dificuldades sempre que as respostas das/os participantes Surdas/os “required more than a «flat» English rendering what was signed”²⁹⁷ (Ladd, 2010: 290).

Quanto à tradução entre LG e LV tem de se ter em consideração a tradução entre diferentes modalidades (uma modalidade *sound-print based*, baseada na impressão do som e a outra totalmente visual sem *print base*) (Temple, 2004). Dado que a BSL (British Sign Language) é uma língua visual sem forma escrita, a tradução para inglês é frequentemente vista como tendo pouco mais do que um significado *prático* mais do que epistemológico. Por exemplo, ao traduzir a informação de uma entrevista gravada em BSL, uma pessoa está também a ‘congelar’ (*freezing*) um texto que está em

²⁹⁶ “exo-gramatização pela LV, escrita dominante”.

²⁹⁷ “requer mais do que um inglês «insípido» para traduzir o que foi gestualizado”.

constante movimento, por isso a fazê-lo manipulável por análises do conteúdo que dependem da segmentação e remodelação de um texto escrito fixo (Temple, 2004).

O facto de as LG não terem sistemas de escrita difundidos implica que, para etiquetar e identificar os signos gestuais, muitas/os investigadoras/es usem glosas, isto é, palavras da LV que se sobrepõem semanticamente (em larga medida, embora não totalmente) ao signo gestual que se pretende identificar e que dependem do conhecimento que o/a investigador/a tem da língua-alvo (Hanke, 2002).

Além dessas dificuldades, Braffort *et alii* (2012) referem que um dos principais vieses da notação reside no carácter manual dessa tarefa que acarreta riscos de imprecisão ou de perda de coerência do conjunto. Nesse sentido, Sallandre (2003) afirma que desenvolveu o seu trabalho tendo presente que o importante não é ter razão pois o linguista não detém a «verdade» sobre a língua, mas que a interpretação assente, tanto quanto possível, nos mesmos critérios para todas as ocorrências o que exige rigor na construção da transcrição.

Por tudo isso, quando se investiga uma LG é necessário colocar a questão da transcrição em papel dos dados vídeo (Martin, 2005). A transcrição implicará, assim, sempre uma tradução e isto leva-nos à questão da tradução como interpretação.

Glosa e interpretação

A escrita da informação em LG é geralmente feita através da representação dos signos gestuais por meio de glosas, isto é, o uso de palavras, ou de uma série de palavras, de uma LV que partilha(m), de modo aproximado, o significado do signo gestual em LG (Vermeerbergen, 2006b). Quer isto significar que se entende por glosa “não uma mera tradução dos gestos para o português e para as categorias sintáticas, semânticas e morfológicas das palavras, mas uma etiqueta convencional para indicar o gesto” (Amaral *et alii*, 1994: 32). Neste trabalho utilizei a convenção adotada por Amaral *et alii* (1994) e Mineiro *et alii* (2009) que consiste em escolher uma palavra da LV apropriada (possuindo aproximadamente o mesmo significado) para representar a unidade lexemática. O sistema mais difundido para anotar, transcrever, descrever sequências de signos gestuais (ou signos gestuais individuais de contextos discursivos) apoia-se nas palavras das LV (etiquetas-LV) escritas convencionalmente em MAIÚSCULAS (é a notação das LG por meio das LV).

Glosa é, no entanto, diferente de interpretação. Glosa é, como referi acima, uma palavra ou combinação de palavras de uma LV que partilha (aproximadamente) o significado do signo gestual (Vermeerberger, 2006).

A partir de Klima & Bellugi (1979) essas etiquetas-LV foram designadas «glosas» e foram comparadas às glosas que se utilizam na investigação sobre as LV (Cuxac e Pizzuto, s.d.). Estes mesmos autores consideram, porém, que o termo «glosa» é utilizado de um modo inadequado na investigação sobre as LG, gerando distorções e impedindo a identificação e descrição das unidades pertinentes das LG.

Pizzuto e Pietrandrea (2001) consideram que a prática mais espalhada na transcrição de enunciados gestuados consiste em utilizar uma glosa pressupondo equivalências estruturais e semânticas entre a LG descrita e a LV utilizada na descrição. No entanto, o recurso à glosa constitui um procedimento que, embora cómodo, apresenta fraquezas (Hanke, 2002). Com efeito, o uso das glosas pode ser enganoso uma vez que sugere que a semântica da palavra ou frase da LV escolhida para a glosa coincide com a semântica do signo gestual (a total coincidência pode acontecer em alguns casos, mas não em todos). A maior parte dos signos gestuais têm múltiplas possibilidades de tradução numa LV mas só uma variante pode ser escolhida na glosa (Vermeerbergen, 2006).

Segundo Cuxac e Pizzuto (s.d.), nenhuma língua foi investigada e descrita empregando como forma de representação primária as palavras de outra, ou outras, línguas. No entanto, isso é o que acontece sempre que enunciados e textos em LG são cortados e analisados sem instrumentos apropriados para representar as formas dessas línguas. Com efeito, prosseguem os autores, uma descrição por meio de etiquetas-LV, caracterizada por uma estrutura linear – situação incontornável quando se tem como destinatária do estudo a comunidade ouvinte não gestuante – oculta, inevitavelmente, quase totalmente as formas e estruturas fortemente icónicas, multilineares e multidimensionais das LG. Por esse motivo, concluem os autores, se não se possui uma representação independente das formas, a notação por meio de etiquetas-LV fornece análises e descrições que são simultaneamente erróneas e infalsificáveis e impedem, portanto, a progressão na análise e descrição das LG. Estas limitações são reconhecidas por muitas/os investigadoras/es, mas as soluções que apresentam são muito variadas (Cuxac (2000). É preciso ter em atenção que, de acordo com Boutora (2002), a construção da glosa já envolve uma análise descritiva do *corpus* e que a notação das informações do discurso em LG coloca problemas específicos que têm a ver com o facto de as LG não disporem de nenhuma forma gráfica própria institucionalizada, pelo que

não dispõem de nenhum suporte consensualmente admitido para a sua transcrição, como acontece com as LV, como referi atrás.

Consequentemente, um sistema de notação baseado em glosas nunca pode dar conta da complexidade da informação em LG e, segundo Vermeerbergen (2006), pode levar a erros. De acordo com Vermeerbergen (2006), existe outro risco do uso de palavras da LV para transcrever LG, que consiste no facto de o/a investigador/a, ainda que inconscientemente, transferir características das palavras para os signos gestuais. Como exemplo, a autora refere que o uso de uma preposição da língua holandesa para fazer a glosa de um signo gestual da língua gestual flamenga não implica necessariamente que esse signo gestual em VGT também seja uma preposição, embora seja tentador pensar que sim (Vermeerbergen, 2006).

É claro que é essencial haver um acesso fácil aos dados originais. Por esse motivo, embora a produção da transcrição fonética seja uma tarefa extremamente demorada devido à complexidade da estrutura fonológica e morfológica das LG, a notação não é supérflua (Hanke, 2002), mas necessária, como referi.

Lefebvre-Albaret (2010) rejeita a notação dos signos gestuais por meio de glosa porque o facto de notar um signo gestual como cadeia de caracteres é extremamente redutor, suprime a espacialidade das LG; não existe bijeção entre espaço dos signos gestuais de uma LG (mesmo em relação ao signos gestuais *standard*) e o conjunto das palavras de uma LV. As unidades gestuais de grande iconicidade não podem ser facilmente transcritas por meio de palavras. Além disso, do ponto de vista do tratador de imagem, a glosa apresenta apenas um interesse menor na medida em que não propõe nenhuma formalização do signo gestual que possa ser utilizável em tratamento automático.

Johnston (2012) defende que há dois tipos de anotação essenciais para todos os *corpora* LG: *ID glossing* e *written translation*. A transcrição – sistema de notação adotado para descrever a forma de um signo gestual – demora muito mais tempo e não resulta necessariamente num *corpus* que possa ser facilmente investigado por outras pessoas.

A *ID glossing* consiste em usar uma única glosa identificadora ou «*ID gloss*» para cada signo gestual. Johnston (2008) introduziu o termo «*ID-gloss*» para designar uma glosa que identifica de forma única um signo gestual. Este termo enfatiza que uma glosa em LV para um signo gestual deve ser interpretada não mais do que como uma referência a uma entrada lexical: não se trata de uma tradução integral que capta todos os sentidos, nem necessariamente a melhor tradução para um signo gestual num dado contexto. Tal como acontece com as glosas nas LV, também aqui não há acesso ao significado. O

significado de um índice gestual em contexto tem de ser anotado separadamente ou o significado prototípico do índice gestual tem de ser disponibilizado juntamente com a notação do *item* lexical. Normalmente, escolhe-se a tradução que melhor se ajusta, como glosa, a esse contexto. No entanto, se a glosa pretende ser *ID-gloss* que se refere a um léxico, ou a uma coleção de dados que foi glosada de uma maneira sistemática por referência a esse léxico, deve seguir-se a convenção do léxico. A seleção de glosas que funciona como *ID-gloss* num léxico envolve a escolha da tradução mais frequente ou mais neutra, o que pode nem sempre ser fácil já que múltiplos signos gestuais podem ser traduzidos pela mesma palavra se se escolher o significado mais frequente. Para representar a semântica de um signo gestual num léxico, os investigadores caem outra vez na LV, porque pode ser facilmente lida ou escrita por outras pessoas (daí que o inglês seja a língua favorita porque permite uma divulgação a nível internacional (Crasborn, 2015). Apesar limitações referidas, o programa curricular de LGP admite que a glosa pode ser considerada “(...) um recurso de recolha de enunciados gestuais embora estando longe de representar fielmente as inúmeras variações e implicações das produções gestuais” (*Programa curricular de LGP. Pré-escolar e ensino básico*: 28). E o *Programa curricular de LGP. Ensino secundário* apresenta como um dos objetivos para o 10º ano a utilização de sistemas de notação simples para a LG e sistematização das regras da glosa.

Transcrição em colaboração com uma pessoa Surda

Idealmente, a transcrição de textos em LG deve ser feita em estreita colaboração com um/a gestuante nativo/a (Nyst, 2015). Por esse motivo, considereei incontornável a transcrição feita em colaboração com um(a) gestuante/colaborador(a) Surdo(a), na medida em que funcionaria como validação da transcrição e, além disso, como refere Sallandre (2003), o reconhecimento de eventuais «erros» de transcrição ensinam muito sobre o modo como são vistas as unidades da LG. Segundo Sallandre (2003), é indispensável um trabalho de diálogo com as/os locutoras/es e/ou especialistas nativas/os da língua. Sallandre (2003) considera importante pedir a transcrição a outros gestuantes para garantir uma maior fiabilidade. Além disso, este procedimento, corresponde ao procedimento de validação usado em linguística (reconhecimento da transcrição do texto por um/a falante nativo/a linguisticamente competente) além de que, de acordo com Sallandre (2003) é sempre bom ter uma outra visão.

Assim, para poder dispor de uma espécie de validação das minhas transcrições, tentando assegurar, de algum modo, a maior adequação possível das glosas e a coerência do conjunto, a transcrição foi feita em colaboração com as pessoas Surdas que participaram na realização do *corpus*, tendo os/as colaboradores/as participado no trabalho de revisão da minha transcrição dos seus respectivos textos em LGP. Além disso, essa colaboração com pessoas Surdas deu origem a várias discussões em que se confrontaram as nossas interpretações de unidades ou de sequências ambíguas. Foi, assim, realizada uma análise conjunta (investigadora e gestuante) das produções. Este procedimento permitiu validar a transcrição. Apesar deste procedimento, o/a investigador/a deve, no entanto, ter sempre presente que recolhe apenas amostras de língua e não *a* língua (Sallandre, 2003) e que introduz um viés com a artificialidade da situação de gravação bem como pelo facto de ser ouvinte, daí que um trabalho com especialistas nativos seja sempre indispensável (Sallandre, 2003).

Sallandre (2003) reconhece igualmente a importância de uma colaboração interdisciplinar na medida em que o vídeo requer conhecimentos técnicos que ultrapassam a competência do linguista. O mesmo se passa com a transcrição cujos sistemas se aperfeiçoam cada vez mais fazendo depender a subtilidade da análise do domínio desses conhecimentos técnicos.

Sistemas de escrita e transcrição

Como já referi, ao fazer a transcrição linguística tem de se ter em consideração que a sua forma depende do tipo de investigação (Boutora, 2008) pelo que é necessário adotar um sistema adequado. Segundo Martin (2005), os sistemas de escrita podem ser Monolineares, Multilineares e Editores multimédia.

No *Rapport de fin de recherche, project n° LACO 39* (2002), são apresentados os seguintes sistemas de escrita e transcrição:

Sistemas de notação manuais	Bébian Roche Amboise Bébian (séc. XIX) – Mimographie
	William Stokoe (séc. XX)
	Paul Jouisson – D’SIGN (séc.XX)
	HamNoSys – Sistema HamNoSys (Hambourg Notation System) (séc. XX)
	Transcrição em partição (séc. XX)
Sistemas de notação informatizados (a partir de 1990)	SyncWriter
	Signstream
	Signwriting
	SignPs
	Sign Synthesis
	Keiros
	LS-COLIN

Figura 12 - Sistemas de escrita e transcrição [in Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002), adap.]

Sistemas de notação manuais

Sem aspirar à exaustividade, vou fazer referência a alguns sistemas de escrita e transcrição conhecidos, no sentido de enquadrar a minha opção. Para isso, tomei como referência o *Rapport Fin de Recherche. Project n° LACO* (2002) e Martin (2005). Começo por referir o contributo de Bébian, professor de francês especializado no ensino de Surdos que, em *Mimographie, ou essai d’écriture mimique* (1825), propõe uma descrição da LSF em menos de 200 símbolos. O sistema de escrita da LSF proposto por este autor utiliza um número limitado de signos e decompõe-se em quatro partes: o movimento, a conformação da mão (configuração), as partes do corpo (localizações) e os *points physiologiques* (mímicas faciais) (Bébian, 1825).

Stokoe (1960) baseia-se nos trabalhos de Bébian e considera que os signos gestuais não são holísticos mas antes decomponíveis em configuração, orientação, localização e movimento (a estes parâmetros chama queremas, equivalentes gestuais dos fonemas das línguas vocais). O seu sistema de transcrição é composto por 55 símbolos que representam 55 queremas (TAB – tabula or sign location, que dá a posição das mãos no espaço, DEZ – designator or handshape and orientation, que dá a configuração das mãos e dos dedos e SIG – signification or motion and action, que dá o movimento efetuado pelas mãos e/ou pelos dedos).

Este sistema foi utilizado para a realização de um dicionário com mais de 3000 entradas, publicado em 1965. O inconveniente desta transcrição fonológica, segundo Boutora (2002) é anotar apenas os signos gestuais (na época pensava-se que o essencial dos efeitos de sentido passava apenas pelos signos gestuais); além disso, porque rejeitava a iconicidade ‘*hors langue*’ e ignorava uma das características constitutivas das

LG, não tinha em consideração a mímica facial e deixava de fora o olhar, parâmetros que são determinantes para a construção do sentido, além de que não apresentava cambiantes para o parâmetro localização. Boutora (2002) considera que se trata de um sistema pesado e difícil de manusear para quem não o tenha estudado em profundidade e, além disso, inscreve-se numa *démarche* puramente fonológica (Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002: 10)).

Jouison (1990) criou o sistema D'SIGNS, em que o D está por 'discurso', que permite a transcrição exclusiva da LSF. Este sistema não pretende descrever a forma visual dos signos gestuais, mas, antes, restituir a sua dinâmica de produção. O autor coloca-se numa perspetiva enunciativa e discursiva. O D'SIGNS usa os parâmetros 'orientação do olhar', 'localização' do signo em relação ao corpo do locutor que ocupa um lugar central, 'configurações' manuais e 'movimento global do corpo' que, tal como o olhar, vai ter um papel importante na coesão do enunciado. Trata-se de um sistema inovador pelo facto de considerar o olhar, o movimento do corpo e o lugar preponderante do locutor e de pretender dar conta da iconicidade e da utilização do espaço, simultaneamente. Apesar disso, este sistema, embora demonstre uma grande precisão e uma observação minuciosa dos parâmetros gestuais é, contudo, dificilmente utilizável por um investigador menos experiente devido à sua complexidade e torna pouco manipulável a transcrição de sequências inteiras de narrações (Boutora, 2002).

O sistema *HamNoSys* (Hambourg Notation System) foi elaborado na Alemanha por um grupo de investigadores Surdos e ouvintes no último quartel do século XX. Este sistema, que procura descrever o conjunto dos fenómenos que concorrem para a realização de um signo gestual, assemelha-se a um API (*Alphabet Phonétique International*) do signo gestual (Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002)). Trata-se de um sistema informatizado, mais preciso do que os anteriores (180 configurações e quase 500 símbolos no total), com forte valor descritivo e não tanto analítico (Boutora, 2002).

Distingue-se dos sistemas anteriores porque adota um procedimento mais fonético (descrição do conjunto dos fenómenos que concorrem para a realização de um signo gestual) do que fonológico (abordagem distintiva que visa evidenciar um inventário de queremas). Além disso, a classificação das configurações da mão obedece a critérios funcionais e articulatórios. Embora se baseie no sistema de Stokoe (1960) acrescenta-lhe a mímica facial e possui uma notação ideográfica. Trata-se de um sistema icónico,

enquanto o de Stokoe é sobretudo dactilológico e os critérios de transcrição do *HamNoSys* por serem ideográficos, permitem uma descodificação rápida.

A anotação básica consiste em traduzir o vídeo digital em língua vocal segmentando o texto em unidades gestuais individuais e fazendo a glosa dessas unidades; o nível pormenorizado de anotação envolve anotar outros níveis da atividade linguística incluindo os que envolvem atividade não-manual.

Sistemas de escrita monolineares e multilineares

Os sistemas de escrita monolinear são sistemas de transcrição clássicos baseados numa decomposição linear dos signos gestuais em diferentes parâmetros (configuração, movimento, orientação, mímica facial, localização) e uma escrita da sua forma significativa por meio de símbolos (Sallandre, 2003). Estes sistemas colocam o problema de uma escrita e parecem ser insuficientes em termos de representatividade (Sallandre, 2003); não permitem transcrever as EGI, visam apenas traduzir os enunciados *standard* compostos por signos gestuais discretos. Também não conseguem dar conta da utilização do espaço de gestuação (Martin (2005).

Segundo Sallandre (2003), a escrita linear pode, porém, tornar a «lisibilité opaque»²⁹⁸ na medida em que se limita ao significativo.

A transcrição em partição que começou no início dos anos 1980 e é, hoje em dia, largamente utilizada pela comunidade linguística internacional, visa a análise do discurso e faz aparecer a simultaneidade e a correlação estrutural entre os parâmetros de cada signo gestual. As explicações relativas aos diferentes parâmetros são dadas na língua do/a investigador/a; o mesmo acontece com a mímica facial uma vez que ainda não existe um sistema lisível que evidencie todos os músculos do rosto que atuam em cada expressão. Em relação às unidades lexemáticas, estas são escritas entre parêntesis, não devendo em caso algum, a palavra escrita ser associada ao significado do signo gestual, nem mesmo verdadeiramente ao seu sentido, mas antes ao invariante significativo desse signo ao qual se associa, uma vez por todas a palavra da língua oral considerada.

Estes sistemas multilineares permitem, simultaneamente, uma leitura temporal de um parâmetro (eixo horizontal) e uma leitura simultânea (eixo vertical) (Sallandre, 2003 e Martin, 2005). Ainda segundo Martin (2005), estes sistemas representam um suporte de análise e de compreensão melhor do que o dos sistemas de escrita monolinear. São

²⁹⁸ «lisibilidade opaca».

igualmente económicos, visto que permitem a transcrição de um só parâmetro se ele for considerado pertinente para a compreensão do sentido de um enunciado, sem perder em representatividade de fenómenos do espaço e da iconicidade (Martin, 2005).

Segundo Sallandre (2003), estes sistemas de transcrição em partição respondem às necessidades de pesquisa e representam um suporte de análise e de compreensão superior aos sistemas de escrita monolinear e são económicos na medida em que tornam possível a transcrição de um só parâmetro (se isso se tornar pertinente para a compreensão ao sentido de um enunciado), sem perder em representatividade de fenómenos de espaço e de iconicidade. Por outro lado, utilizam a glosa em vez de traduzir os valores significantes dos signos de modo simbólico. Esta utilização da escrita das palavras da LV levanta o problema da influência da língua dominante e da tradução em glosa. Por esse motivo, é indispensável a exploração paralela do vídeo.

Este sistema visa a análise do discurso tentando preservar a simultaneidade e a correlação estrutural entre os parâmetros das LG.

Editores multimédia

Os modelos informáticos de reconhecimento das formas e de tratamento de imagem permitem extrair de um *corpus* vídeo parâmetros pertinentes para a compreensão das LG. Eles contribuem para uma validação e uma formalização de modelos linguísticos a respeito da iconicidade e o espaço em LG. Os editores multimédia, *softwares* atualmente desenvolvidos, associam o vídeo com anotações que o completam.

A partir dos anos 1990, surgiram em diversos países diferentes sistemas informatizados de transcrição e escrita das LG. Assim, em 1991, apareceu a primeira versão do programa alemão de transcrição para *MAC SyncWriter* e a segunda versão do mesmo programa em 2000. Este *software* utiliza o sistema de transcrição em partição adotando o campo clássico das classificações linguísticas e integra o sistema *HamNoSys* (dotado de pistas configuráveis permite a inclusão de um suporte de imagens por meio de *Quick Time*).

O *SignStream* inscreve-se num vasto projeto de investigações linguísticas da ASL levado a cabo pelas Universidades de Boston e de Gallaudet. Trata-se de um instrumento de gestão para uma base de dados informatizada completa dos signos gestuais desta língua que faz corresponder cada enunciado à sua sequência visual e à sua transcrição sob a forma de partições. Retoma, assim, o conceito de transcrição do paradigma gestual sob a forma de partição que se desenrola no tempo e tem também o

interesse de integrar imagens vídeo numeradas por cima de cada segmento transcrito. No entanto, trata-se de um sistema incompleto, porque não tem em consideração, na análise, a mímica facial nem a direção do olhar.

Saído do projecto europeu TIDE (*Technology Initiative for Disabled and Elderly People-1994-1997*), o *SignPS* é um meio de notação que possui uma codificação própria e permite a reconstituição de signos gestuais isolados. Pode ser utilizado por investigadores e pelo grande público.

O *Sign Synthesis* foi desenvolvido pelo Departamento de Linguística da universidade do Novo México. Trata-se de um sistema de análise fonológica que associa a uma imagem de síntese os parâmetros estudados por Stokoe: é inspirado na análise da síntese da fala.

O *Kheiros* foi concebido na Universidade de Lyon 2 por Alexandre Bonucci, no âmbito da sua tese de doutoramento. Trata-se de uma base de dados de entradas lexicais da LSF baseada numa análise fonológica e numa indexação figurativa dos signos gestuais.

Mineiro & Colaço (2010) referem ainda o *Berkeley Transcription System* (BTS) que é um sistema que procura descrever as componentes significantes de cada signo gestual (manuais e não-manuais). Trata-se de um sistema muito exaustivo e mais apropriado para análises ao nível do signo gestual e não do enunciado discursivo. Além desse, as autoras referem, também, o *Eudico Linguistic Annotator* (ELAN). Este sistema apresenta a vantagem de anotar sequências filmadas, integrar o texto escrito e o filme correspondente a esse texto bem como anotações do/da transcritor/a numa pasta única.

Martin (2005) refere que *Signstream*, *Syncwriter*, *ANVIL* e *ELAN* se encontram disponíveis gratuitamente, ou quase, na internet. Nestes instrumentos, a incorporação do vídeo facilita o processo de segmentação e notação assegurando uma melhor coesão e transparência das informações recolhidas o que facilita o trabalho de transcrição (Martin, 2005).

Sistema de transcrição adotado

Como fazer a análise do *corpus*, isto é, que sistema de transcrição será o mais adequado dado o nível de análise que me proponho?

Sabendo que a opção por um sistema de transcrição depende, em grande parte, do ângulo de abordagem definido pelo domínio de estudo da língua e, consequentemente, do nível de profundidade estudado na estrutura dessa língua (Boutora, 2002), a transcrição adotada depende essencialmente do objeto de investigação, podendo ser realizada a um nível morfémico e/ou fonológico ou a um nível léxico-sintático. No caso

desta pesquisa, não pretendo estudar a composicionalidade do signo gestual, mas tão só detetar a presença, no discurso, de unidades lexemáticas e EGI, bem como a função que desempenham, ou outros recursos linguísticos ligados à transmissão do sentido, situando-se, assim, esta investigação no nível léxico-sintático. Pretendi condensar a informação linguística (decomposição em categorias da língua e não em parâmetros manuais e corporais: trata-se de operações enunciativas de nível superior) (Sallandre, 2003).

Nesse sentido, não utilizei qualquer *software* conhecido por considerar que contemplam dimensões que estão fora dos objetivos desta investigação. Notei diretamente o significado, por ordem de aparição, e não o significante, na medida em que este não é pertinente para a análise que pretendo realizar.

Assim, após reflexão sobre os sistemas de transcrição existentes e os objetivos deste trabalho, optei por criar um sistema de transcrição manual multilinear baseado na glosa (Grelha de transcrição 1ª fase – Figura 10 e Grelha de Transcrição 2ª fase – Figura 11), tal como já referi.

Meio gráfico de notação. Convenções adotadas

Entende-se por notação a aposição de várias etiquetas a segmentos de um texto (transcrito ou não), com os mais diferentes objetivos e as notações por meio das palavras das LV, “utilizadas para anotar, transcrever e descrever” (Prillwitz *et al*, 1989 e Hanke, 2002) sequências de signos gestuais (enunciados e textos em LG). Como formas de notação mais difundidas, Cuxac e Pizzuto (anexos, s/d) referem as notações especializadas por meio de símbolos convencionais (baseadas no sistema proposto por Stokoe (1960) e utilizadas sobretudo para anotar signos gestuais isolados fora de contexto (como, por exemplo, nos dicionários das LG) e as notações por meio das palavras das LV).

Neste trabalho, utilizei como único meio de notação o português escrito, isto é, a forma escrita *standard* da LV que coabita com a LGP, tendo, no entanto, consciência de que a etiquetagem por meio das palavras da LV sobrepõe obrigatoriamente à língua estudada as categorias de uma outra língua, arriscando-se a mascarar ou fazer esquecer a especificidade dos fenómenos anotados (Garcia *et alii*, 2011).

Como já referi, utilizei a convenção adotada por Amaral *et alii* (1994) e Mineiro *et alii* (2009) que consiste em escolher uma palavra da LV apropriada (ter aproximadamente o mesmo significado) para representar o signo gestual, transcrevendo as glosas dos signos

gestuais *standard* em maiúsculas e a representação das unidades realizadas em dactilologia em maiúsculas hifenizadas (Amaral *et alii*, 1994). Apliquei estas convenções tanto nas Grelhas de Transcrição (1ª e 2ª fases), como no texto corrido. Assim, no que diz respeito às unidades lexemáticas recorri à glosa clássica.

Tenho consciência de que a glosa pode empobrecer o/os sentido/s do signo gestual pelo que pode ser difícil reconhecer um signo gestual a partir da sua glosa, como já referi atrás. Por esse motivo, inseri nas Grelhas de Transcrição (1ª e 2ª fases) onde registei a glosa, uma linha de ‘Comentários’ onde acrescentei aspetos que considere pertinentes para o esclarecimento do sentido. Assim, na primeira linha da Grelha registei o início e o fim da produção. Na segunda linha (Glosas) transcrevi para glosa a produção gestual da/o gestuante. Na terceira linha (Comentários) registei as hesitações e correções feitas pela/o gestuante durante a sua produção. Para notar as hesitações, e/ou ambiguidades, utilizei o símbolo ‘?’, na célula da grelha correspondente. Também nesta linha foram registadas as interpretações possíveis do significante gestual produzido. Na linha ‘Comentário’, pretendi fornecer o máximo de informação pertinente de uma forma o mais concisa possível.

Apenas são consideradas *pointage* as *pointages* de referências espaciais e temporais; as *pointages* de referência actancial (eu, tu, ele) foram notadas, nas transcrições, como elementos *standard* (Sallandre, 2003).

As glosas dos verbos foram transcritas no infinitivo (Amaral *et alii*, (1994) e Sallandre, 2003).

Todas as transcrições foram feitas de acordo com a grelha de categorias previamente estabelecidas. Embora tendo consciência que a escolha dos elementos a registar é sempre feita em detrimento de outros, decidi, com base em critérios linguísticos e de adequação aos objetivos da minha investigação, centrar-me apenas nas unidades lexemáticas, dactilologia e EGI, o que teve uma influência nas conclusões pois me impediu de estudar outras relações.

Segundo Sallandre (2003), um dos problemas da grelha de transcrição é o de codificar ao nível do signo gestual (unidade mínima) e não ao nível do enunciado. Assim, a transcrição não faz aparecer o princípio e o fim dos enunciados. Não existem sinais tipográficos para isso, na medida em que a tipografia clássica da oposição maiúscula/minúscula da escrita latina responde já a uma lógica (unidades lexemáticas/(EGI). Só se notaram as pausas importantes (mudança de sequência) marcadas pela categoria «posição neutra» (Sallandre, 2003). A ocorrência de posições

neutras – posturas que marcam o início e o fim de um discurso, assim como as pausas longas e as mudanças de sequências no interior do discurso (Sallandre, 2003) – foi registada na grelha. A posição neutra canónica (Sallandre, 2003) consiste no olhar de frente para o interlocutor, corpo e cabeça de frente, mímica facial inexpressiva, mãos espalmadas ao longo do corpo ou mãos juntas.

No modelo de Cuxac, o olhar adquire um papel linguístico primordial. Com efeito, o olhar é condição da interação e dirige-a: marca a distinção entre o plano da enunciação e o plano do enunciado, as passagens de um para o outro e é igualmente o vetor (e o índice primeiro) da escolha, sempre possível nas LG, entre os dois grandes tipos de *visée* semiológica (ilustrativa e não ilustrativa).

Capítulo III – Análise e discussão do material empírico

1. Análise do *corpus*

Análise por texto/conceito da produção em LGP realizada por gestuante

Neste capítulo vou proceder à análise e comentário das 32 gravações vídeo com o objetivo de ver de que modo as/os diferentes gestuantes abordam o mesmo texto e como negociam a resolução do problema linguístico-cognitivo da ausência de léxico filosófico *standard* em LGP: por meio de estruturas de *transfert* apropriadas ou através do conjunto das estruturas da língua, composição e empréstimo interno? Se, e como, se efetua o vaivém entre, por um lado, essas estruturas e, por outro, entre EGI e unidades lexemáticas, em que situação são usadas as EGI e/ou léxico *standard*. Foi analisada cada uma das produções, identificando, para cada uma delas, qual o recurso utilizado (léxico *standard* (qual), EGI (quais), em que proporção). Procurei determinar em que medida as/os gestuantes preferem/adoptam o uso de EGI ou signos gestuais *standard*. Todo o material foi gravado em vídeo e seguidamente analisado com vista a determinar as unidades significativas para a minha investigação. Os resultados da análise são apresentados em tabelas onde se registam as ocorrências das categorias, glosas e interpretação.

Foi feita uma análise por texto/gestuante (Figura 13) e uma análise por texto/conceito (Figura 14Figura 17). Com a análise por texto/gestuante pretendi ver se existe, ou não, uma regularidade no modo de dizer (fala), um estilo próprio de cada gestuante uma vez que a utilização das EGI varia, de modo significativo de pessoa para pessoa (Boutora, 2002).

Com a análise por texto/conceito, pretendi ter uma visão de conjunto do *corpus* estudado, centrando a minha análise no modo como o mesmo conceito foi dito em LGP por cada gestuante, isto é como o desafio foi resolvido.

Aqui só vou apresentar as tabelas que resumem as produções estudadas. Para uma visão da totalidade de cada produção, ver vídeo e/ou Grelhas de Transcrição respetivos (Anexo 1 e Apêndice 6).

Primeira fase

Na primeira fase foi feita a análise e comentário das produções das/os diferentes gestuantes. Assim, analisei cada uma das produções, identificando, em cada uma delas, o recurso utilizado procurando perceber a existência de preferência por algum dos recursos identificados.

Foram analisadas as produções das/os gestuantes relativas aos quatro textos referentes aos conceitos de ‘raciocínio’ (Texto 1), ‘racional’ (Texto 2), ‘racionalismo’ (Texto 3) e ‘razão’ (Texto 4).

Texto1 (conceito de raciocínio)

“Se deflagra um incêndio num prédio em tempo de grande seca, quando os reservatórios de água estão vazios, é preciso raciocinar tendo em conta uma quantidade de circunstâncias particulares (possibilidade de levar a água ao sítio por camião, força e direção do vento, natureza dos materiais em chama, etc.) para descobrir a melhor solução, a que melhor limite a extensão e a gravidade do sinistro.

O nosso exemplo refere-se a raciocínios que levam a uma ação a realizar, caso muito frequente na vida de todos os dias. Também podíamos dar um exemplo de um raciocínio que leve ao conhecimento de um estado de coisas já existente: a investigação da causa do incêndio de que se falou pela seguradora, por exemplo”.

(Gex, Maurice, *Logique Formelle*, 3ª edição, 1968. Neuchâtel: Éditions du Griffon: 11-12).

AA

GLOSA

R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O PENSAMENTO DAR CONCLUSÃO QUER DIZER ACONTECER INCÊNDIO (fogo) COMO RESOLVER ISSO MANDAR-ME CHAMAR ATENÇÃO CHAMAR EMERGÊNCIA OU DEITAR ÁGUA INCÊNDIO (fogo) TENTAR APAGAR SE A ÁGUA NÃO DAR RESULTADO APAGAR FOGO CONTINUA PRECISAR PENSAR ESTRUTURA RAZÃO (verdade???) CONHECIMENTO AGORA OU ANTES APAGAR (desaparecer) PRONTO.

O gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o texto e recorre a signos gestuais *standard* para dizer o conceito de raciocínio. Assim, «interpreta» raciocínio como «PENSAMENTO DAR CONCLUSÃO» e «PENSAR PELA ESTRUTURA RAZÃO (=VERDADE? signo gestual *standard*) PELO (???) CONHECIMENTO». O gestuante

considera ser mediante essa estrutura que é possível resolver o problema da emergência de um incêndio avaliando os vários processos para o conseguir e evocando conhecimentos (chamar emergência, deitar água).

AM

R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O

O QUE É? IGUAL LÓGICA EXEMPLO FOGO SURGE FOGO MUITO GRANDE
EU AUTOMATICAMENTE BUSCAR ONDE ÁGUA DEITAR APAGAR
AUTOMÁTICO PENSAR AUTOMÁTICO LÓGICA

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o texto e recorre a signos gestuais *standard* na totalidade do texto. O conceito de raciocínio é «traduzido» por PENSAR AUTOMÁTICO LÓGICA.

AV

R-A-C-I-C (autocorreção) O-C-Í-N-I-O É IGUAL SE INCÊNDIO LÁ NO PRÉDIO
MANDA VER SE SECA HAVER SE VENTO HAVERNÃO HAVER TAMBÉM SE
ÁGUA TER MUITA ÁGUA OU POUCA DEPENDE TER TUDO PENSAR COMO
QUANTIDADE VENTO VEM DE ONDE (da esquerda, da direita) CAMIÃO ÁGUA
CHEIO POUCO DÁ DÁ TER DE VER PENSAR TUDO É

A gestuante recorre à dactilologia para introduzir o texto. O conceito de raciocínio não é explícito no texto da gestuante; fica implícito que raciocinar pode ser considerado como «TER DE VER ... PENSAR EM TUDO», pensar em todas as condições presentes (seca, vento, quantidade e direção do vento, quantidade de água disponível), para resolver o problema.

JC

PRÉDIO DENTRO DE REPENTE INCÊNDIO PESSOAS TENTAR PROCURAR
ÁGUA BOCA-DE-INCÊNDIO (em grande iconicidade) VAZIO ÁGUA BIDÃO
VAZIO (4 vezes) NÃO HÁ PESSOAS TER DE PENSAR LÓGICA (várias vezes)
(duas mãos em bico de pássaro juntas pelo bico descem da testa até ao meio do peito efectuando movimentos de torção) (pensar lógica = raciocínio) COMO ÁGUA
BUSCAR CAMIÃO VENTO COMO QUAL A POSSIBILIDADE (qual a possibilidade é expressão idiomática: mão na configuração de apontar, indicador

virado para cima e para fora descreve dois semi-círculos do nariz para fora e acaba em interrogação) OU DENTRO DE CASA TENTAR PROCURAR (----) COMO FOGO APARECER QUAL A POSSIBILIDADE ACONTECIMENTO DAR-ME VIDA DIA A DIA SURGIR EXEMPLO ESTE PENSAR LÓGICA HÁ INVESTIGAÇÃO SEGURO CASA INCÊNDIO APAGAR SEGURO FOI PESQUISAR COMO FORMA DÁ PESSOA PENSAR LÓGICA (raciocinar) DÁ DÁ (verificar se são duas vezes) PENSAMENTO LÓGICA LIGADO VIDA TODOS OS DIAS HÁ

A gestuante utiliza a grande iconicidade para dizer ‘boca-de-incêndio’ e usa expressões idiomáticas como ‘qual a possibilidade’ (mão na configuração de apontar, indicador virado para cima e para fora, descreve dois semi-círculos do nariz para fora e acaba em interrogação).

Para dizer o conceito de ‘raciocínio’, a gestuante coloca as duas mãos em fico de pássaro unidas pelo bico descendo desde a testa até meio do peito efetuando movimentos de torção; ‘raciocínio’ será, então, equivalente a «PENSAR LÓGICA».

JM

R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O

FOGO SURGIR PENSAR CONCLUSÃO HIPÓTESES VÁRIAS ESCOLHE UMA FOGO DESAPARECER PODER

O gestuante recorre à dactilologia para introduzir o texto e usa signos gestuais *standard* no resto da sua produção. Faz um resumo do texto referindo a situação problemática apresentada no original em LP (a emergência de um fogo), e o procedimento intelectual necessário para fazer desaparecer esse problema que no texto original é o raciocínio e que o gestuante descreve como «PENSAR CONCLUSÃO HIPÓTESES VÁRIAS ESCOLHE UMA».

JP

SE CLIMA SOL INTENSO SECO SE APARECER PRÉDIO FOGO SE ÁGUA POR CIMA NÃO HÁ PESSOAS VER AFLITAS PENSAR HIPÓTESES TRÊS HIPÓTESE PRIMEIRA PRECISAR CAMIÃO CISTERNA OU HIPÓTESE SEGUNDA PRÉDIO SE COISAS DENTRO MATERIAIS COISAS SE ACENDER FÓSFORO OU FOGO RÁPIDO OU ACENDER FÓSFORO FOGO LENTO AJUDAR FOGO DESAPARECER TRÊS VENTO FORTE OU VENTO FRACO AJUDA FOGO DESAPARECER OU NÃO? HIPÓTESE PRIMEIRA É PRECISO

PENSAR HIPÓTESES TRÊS PROBLEMA RESOLVER COMO? ITENS TRÊS
PRECISAR PESSOAS DIA-A-DIA PENSAR PENSAR HÁ SEMPRE HIPÓTESES
TRÊS TER HIPÓTESES TRÊS

O gestuante, sem dizer o texto, considera raciocínio como «PENSAR PARA
RESOLVER PROBLEMAS» e não recorre à dactilologia.

PS

R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O É EXEMPLO PRÉDIO INCÊNDIO ENTÃO EU APAGAR
INCÊNDIO COMO FORMA QUAL EU ISSO SITUAÇÃO DEPENDER
CONTEXTO MANDA SABER CONDIÇÕES DISSO FOGO QUAL ISSO
TAMBÉM INCÊNDIO FOI ALTURA CALOR SECA CHUVA NÃO HÁ ISSO
COMO PENSAR CHEGAR APAGAR FOGO TENHO DE PENSAR VENTO
CONDIÇÕES [do vento] MATERIAL QUAL FOGO [material do fogo] (quatro
vezes) TENHO DE ORGANIZAR PREPARAR COMO CAMIÃO POR EXEMPLO
CAMIÃO ÁGUA NORTE SUL ESTE OESTE COMO FORMA APAGAR VENTO
SITUAÇÃO VEM VEM DE ONDE MATERIAL FOGO QUAL [que tipo] (três
vezes) ISSO DESCOBRIR COMO IGUAL RESOLVER SITUAÇÃO PROBLEMA
ESTE APAGAR FOGO

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o texto. Raciocínio é implicitamente
dito como «DESCOBRIR COMO IGUAL RESOLVER SITUAÇÃO PROBLEMA»,
isto é, como a partir do conhecimento de vários fatores (condições e material do fogo,
altura em que o fogo ocorreu – tempo de seca ou de chuva, condições e direcção do
vento, eventual apoio de caminhão cisterna) se resolve o problema.

Texto 2 (conceito de racional)

“(…) quem não consegue dar nem receber explicação racional de uma coisa
permanece na ignorância acerca da mesma coisa; se, porém, juntar à opinião justa a
explicação racional, tudo se lhe torna possível e ele possui a ciência perfeita”

Platão, *Teeteto* (200d-202d)

AA

Versão 1)

R-A-C-I-O-N-A-L LIGADO CIÊNCIA DE UMA PESSOA QUE INVESTIGA DO
PENSAMENTO QUE DÁ RAZÃO (=VERDADE) RAZÃO (???) DEPENDER

PESSOAS DIFERENTES DA ESTRUTURA PENSAMENTO QUE UMA PESSOA
CONSEGUIR OUTRAS NÃO CONSEGUIR ESTRUTURA DEPENDER TAMBÉM
RAZÃO (???) PENSAMENTO PODER TER DIFÍCIL PERCEBER SE
ESTRUTURA CONSEGUE OU NÃO MAS A OUTRA PESSOA CONSEGUE
PERCEBER A RAZÃO (Gs) DEPENDE DA PESSOA

AM

R-A-C-I-O-N-A-L IGUAL PESSOA EXPLICAR EXPLICAR IGUAL SE
EXPLICAR PODER DAR-ME CAPACIDADE (?) PENSAR LÓGICA EXPLICAR
PODER (?) SENTIDO NÃO PERCEBER NÃO MAS SE PESSOAS PERCEBER
NÃO EXPLICAR (bochecha igual a não consegue?) LÓGICA EXPLICAR
BLOQUEAR LÓGICA (aponta para o locativo à direita) PODER EXPLICAR
LÓGICA PESSOA OPINIÃO PROVA EXPLICAR PODER LÓGICA

A gestuante recorre à dactilologia para dizer ‘racional’. Sem dizer o texto, a gestuante identifica ‘racional’ com a possibilidade de expor uma opinião com lógica.

AV

R-A-C-I-O-N-A-L É IGUAL POR EXEMPLO SE EU CONTAR (DIZER) NÃO
CONSEGUIR ELE CONTAR-ME NÃO CONSEGUIR NÃO HÁ LÓGICA SE EU
CONTAR DAR ELE CONTAR-ME DAR IGUAL COMPREENSÃO DÁ DÁ
COMUNICAR ACESSO DÁ COMPREENSÃO HÁ É O R-A-C-I-O-N-A-L IGUAL
LÓGICA TEM

A gestuante utiliza a dactilologia como forma de introduzir o texto e, no corpo do texto para dizer ‘racional’ que identifica como «LÓGICA TEM».

JC

PENSAMENTO HAVER DENTRO DA CABEÇA (iconicidade) PESSOAS
EXPLICAR NÃO DÁ IGNORÂNCIA PESSOA ANALFABETA (expressão
idiomática = não se interessa, não tem consciência) SE OPINIÃO EXPLICAR
PENSAMENTO HAVER DENTRO DA CABEÇA EXPRESSAR SIGNIFICA
CIÊNCIA MESMO

A gestuante recorre à grande iconicidade para dizer «PENSAMENTO HAVER DENTRO DA CABEÇA». Racional será «PENSAMENTO HAVER DENTRO DA CABEÇA» e «ciência mesmo».

Utiliza a expressão idiomática «não se interessa, não tem consciência» para dizer «ignorante».

JM

R-A-C-I-O-N-A-L (versão 1, escolhida pelo gestuante)

RELACIONAMENTO NÃO CONSEGUIR MAS CONTRÁRIO CONHECIMENTO DENTRO SIM

O gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o texto em LGP. O conceito de ‘racional’ é dito como «CONHECIMENTO DENTRO».

JP

SE ALGUÉM EXPLICAR NÃO CONSEGUIR não conseguir CONTRÁRIO ELE NÃO CONSEGUIR EXPLICAR-ME NÃO CONSEGUIR DÁ PENSAMENTO EM BRANCO (pausa) SE COISAS VER OPINIÃO DIZER LÓGICA ASSOCIADA ISTO PRÓPRIO CIÊNCIAS CERTO

O gestuante nunca recorre à dactilologia e recorre aos signos gestuais *standard* para dizer ‘racional’ (OPINIÃO LÓGICA). No entanto não reproduz o texto.

PS

R-A-C-I-O-N-A-L É PESSOA EU PENSAR CAPACIDADE TER EU SABER COMO CAMINHO MELHOR PARA MIM PRÓPRIO SE IGUAL DÁ POSSIBILIDADE PENSAR FORMA MELHOR LIGAÇÃO TER LIGAÇÃO NÃO TER EU PENSAR CAPACIDADE TER

A gestuante usa a dactilologia para introduzir o texto mas não se mantém fiel ao original.

Texto 3 (conceito de racionalismo)

“Segundo ele [o racionalismo], um conhecimento só merece na realidade esse nome quando é logicamente necessário e universalmente válido. Quando a nossa razão julga que uma coisa tem que ser assim e que não pode ser de outro modo, que tem de ser

assim, portanto, sempre e em todas as partes, então, e só então, nos encontramos ante um verdadeiro conhecimento, na opinião do racionalismo. Um conhecimento desse tipo apresenta-se-nos, por exemplo, quando formulamos o juízo «o todo é maior do que a parte», ou o juízo «todos os corpos são extensos». Em ambos os casos vemos com evidência que tem de ser assim e que a razão se contradizia a si mesma se quisesse sustentar o contrário. E porque tem de ser assim, é também sempre e em todas as partes assim”.

(Hessen, Johannes, 1973. *Teoria do Conhecimento*, Coimbra: Arménio Amador Editor, Sucessor: 60, 61).

AA

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O O QUE É? SITUAÇÃO INVESTIGAR (virado para o lado esquerdo) INVESTIGAR (virado para o lado direito) DIFERENTE INVESTIGAR AÍ (virado para o lado esquerdo) nesta SITUAÇÃO PERTENCE QUE SE SENTIR DENTRO DO CORPO HUMANO (o gestuante vira-se para o seu lado direito) COMO PESSOA HOMEM CERTO (o gestuante vira-se para o seu lado esquerdo) AÍ INVESTIGAR SENTE ASSOCIADO LIGADO TAL IGUAL AO MUNDO PODE TROCAR IDEIAS R-O-D-E-I-A PODE DAR-ME O QUÊ? INVESTIGAÇÃO SENTE DENTRO ESTRUTURA SIM OU NÃO PODE FÁCIL DE PENSAR VERDADE (isso mesmo) AÍ (o gestuante vira-se para o seu lado direito) PODER (duas vezes) MUDAR (três vezes) DECIDIR-LHE IGUAL PENSAR nada MUDAR PODER (pausa: mãos cruzadas) FIM

AM

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O

IGUAL PESSOA VER COR COR PRETA VER NÃO PODER DIFERENTE NÃO PODER PORQUE É COR PRETO É PRETO É BRANCO PENSAR COR PRETO VER AUTOMÁTICO LÓGICA VER OLHOS PRETO

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP. Não se mantém fiel ao texto em LP.

AV

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O É IGUAL CONHECIMENTO ADQUIRIDO SE LÓGICA TER IGUAL APROVADO NO MUNDO É TAL E QUAL (quatro vezes para reforçar a ideia) ADQUIRIDO CONHECIMENTO É PERCEBIDO CLARO SE LIGAÇÃO NÃO HÁ NÃO HÁ R-A-Z-A-O-~ NÃO É R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O IGUAL SE MANDA APROVADO POR TODOS APROVAM (quatro vezes) TODOS LIGADOS (gesto faz semi-círculo da direita para a esquerda na frente da gestuante pretendendo dar a ideia de global, que a aprovação é feita por todos; o gesto é feito quatro vezes).

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP. No corpo do mesmo texto recorre à dactilologia para dizer ‘razão’ e ‘racionalismo’. Associa ‘racionalismo’ (dactilologia) a ‘razão’ (dactilologia): «SE LIGAÇÃO NÃO HÁ NÃO HÁ R-A-Z-A-O-~ NÃO É R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O».

Quanto ao conceito, a gestuante identifica-o com «CONHECIMENTO ADQUIRIDO SE LÓGICA TER», «APROVADO NO MUNDO É TAL E QUAL (quatro vezes para reforçar a ideia)» «ADQUIRIDO CONHECIMENTO É PERCEBIDO CLARO».

Parece estar presente a grande iconicidade quando a gestuante faz um semi-círculo da direita para a esquerda na sua frente para dar a ideia de global: «APROVADO POR TODOS APROVAM TODOS LIGADOS», ideia que é reforçada pela repetição deste gesto quatro vezes.

No entanto, não dá a ideia de se tratar de uma teoria gnosiológica explicativa da origem do conhecimento.

JC

CONHECIMENTO GLOBAL ADQUIRIDO PENSAMENTO SIGNIFICA (= quer dizer) PESSOAS OBSERVAM PERSPETIVAS (três vezes) UMA SOBREPOSTA SEMELHANTE GLOBAL PESSOA PERSPETIVA É TAL COMO ESTÁ FORMA É ESSA PENSAMENTO DÁ CONHECIMENTO GLOBAL LÓGICO DENTRO PENSAMENTO IMAGINAR (= vamos supor) O EXEMPLO UM GRUPO ESTE (lado esquerdo da gestuante) PARTES (BOCADOS) BUSCAR (8 vezes em grande iconicidade) GRUPO (esquerda) MAIOR QUE (lado direito da gestuante) OU FORMA COISAS ACONTECIMENTOS HÁ COMPRIMENTO LARGURA ALTURA CADA UM DELES DÁ PENSAMENTO RELACIONADO TEM PESSOAS PERSPETIVA PENSAMENTO CONHECIMENTO GLOBAL

ADQUIRIDO DENTRO RACIOCÍNIO PENSAMENTO DÁ FORMA COMO ESTÁ
NÃO HÁ PERDA

A gestuante utiliza a grande iconicidade para dizer «PARTES (BOCADOS)
BUSCAR».

Não explicita tratar-se de uma teoria gnosiológica sobre a origem do conhecimento,
mas implicitamente associa ‘racionalismo’ a «CONHECIMENTO GLOBAL LÓGICO
DENTRO PENSAMENTO».

JM

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O

EVOLUIR ESTRUTURA CONHECIMENTO TEORIA ADQUIRE HIPÓTESES
ADQUIRIR PODER TER

O gestuante usa a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP. Não diz o texto
original em LP.

JP

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O O QUE É? POR EXEMPLO HÁ PENSAR CONCLUIR
(de forma clara) COISAS REAIS SE CONCLUSÃO REALMENTE ASSOCIADO
LÓGICA ESSA? (pausa) SIM (em caso afirmativo) REALMENTE ISTO R-A-C-I-O-
N-A-L-I-S-M-O SIM PRONTO POR EXEMPLO TUDO T-U-D-O TODO VER
PARTE 1 TEM PARTE 1 PARTE 2 PARTE TRÊS PARTE 4 PARTE 5 P-A-R-T-E-S
PARTES 1, 2, 3 TUDO JUNTO VER COMPARAÇÃO TUDO T-U-D-O TODO SE
PARTE 1 (deslocando-se para a direita) PARTE COMPARAR TUDO (esquerda)
MAIOR DO QUE A DIREITA EU DIZER (posso) TODO MAIOR ISTO (direita)
MAIS DO QUE SIM EU DIZER CONTRÁRIO NÃO PODER PESSOA PENSA
PENSA PENSAMENTO LÓGICO SIM REALMENTE COISAS VERDADE
É PRONTO

O gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP e, no corpo do
texto volta a recorrer à dactilologia para dizer ‘racionalismo’, ‘todo’ e ‘partes’. Embora
não reconheça a dimensão gnosiológica do conceito e partindo do exemplo presente no
texto, parece identificar racionalismo com um conhecimento necessário, isto é, dotado
de uma impossibilidade lógica de contradição.

PS

R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O O QUE É? PENSAR CAPACIDADE PENSAR (três vezes) ISSO DÁ-ME CONHECIMENTO DAS COISAS CONHECIMENTO ADQUIRIDO DÁ-ME VERDADE DE FACTO EU ORIENTAÇÃO DA R-A-Z-A-O-~.

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP e recorre novamente à dactilologia no corpo do texto para dizer ‘razão’. A ideia de ‘racionalismo’ como teoria gnosiológica sobre a origem do conhecimento não está presente no texto em LGP mas, a gestuante identifica, implicitamente, ‘racionalismo’ com «PENSAR CAPACIDADE PENSAR (três vezes) ISSO DÁ-ME CONHECIMENTO DAS COISAS CONHECIMENTO ADQUIRIDO DÁ-ME VERDADE DE FACTO EU ORIENTAÇÃO DA R-A-Z-A-O-~». A gestuante relaciona o conhecimento verdadeiro («VERDADE DE FACTO») com «CAPACIDADE PENSAR» e «ORIENTAÇÃO DA R-A-Z-A-O-~» o que, de algum modo, parece ter implícito que o conhecimento verdadeiro é o conhecimento racional.

Texto 4 (conceito de razão)

O texto apresentado em LP escrita foi o extrato do *Discurso do Método*, de Descartes que a seguir reproduzimos:

“[...] os homens nascido surdos e mudos estão privados, tanto ou mais do que os animais, dos órgãos que servem aos outros para falar e costumam inventar eles mesmos certos sinais, pelos quais se fazem entender por aqueles que, vivendo habitualmente com eles, têm ocasião de aprender a sua linguagem. E isso não prova apenas terem os animais menos razão do que os homens, mas não a terem de todo, pois vê-se que basta um tudo-nada de razão para saber falar” (Descartes (1987). *Discurso do Método* 75-6).

AA

R-A-Z-A-O-~ LIGAR PENSAMENTO COMO PESSOA SURDA COMO PODE CONSEGUIR COMUNICAR VOZ NÃO HÁ EXATAMENTE IGUAL ANIMAL DIFERENTE MUDAR PRÓPRIO HOMEM PESSOA PODER FALAR PENSAMENTO TEM EXPRESSAR VOZ SURDO GESTUALISTA ATRAVÉS MÍMICA DIFERENTE ENTRE SURDOS E OUVINTES

O gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP.

Quanto ao conceito de ‘razão’, o gestuante diz que as pessoas Surdas não têm voz tal como os animais mas são diferentes destes porque têm pensamento e exprimem-se através de gestos e mímica. Assim, o conceito de ‘razão’ é dito mediante o recurso ao gesto *standard* «PENSAMENTO» (empréstimo interno).

AM

R-A-Z-A-O-~

O QUE É ? IGUAL COMO ANIMAL NÃO CONSEGUE FALAR (duas mãos abertas para a frente) PESSOA FALAR IGUAL UM BOCADINHO PENSAR PROVA TEM duas mão abertas para a frente RAZÃO (signo gestual *standard*) NÃO IGUAL PENSAR DÁ PESSOA PESSOA FALAR PODE PORQUE CRIAR LÍNGUA.

A gestuante começa por recorrer à dactilologia para introduzir o seu texto em LGP. Resumindo o texto (em LP) que lhe foi proposto, a gestuante diz que é pelo facto de poder pensar (por menos que seja) que a pessoa pode falar.

AV

R-A-Z-Ã-O É IGUAL HOMEM HOMEM MULHER PESSOA TANTO FAZ QUALQUER SURDO-MUDO IGUAL COMUNICAR CAPACIDADE TEM COMUNICAR DÁ DÁ CONSEGUIR (4 vezes) FORMA COMO TENTAR EXPRESSAR COMUNICAR CONSEGUIR (3 vezes) SE ANIMAL VOZ TEM PROBLEMA COMUNICAR NÃO DÁ CONSEGUE SIGNIFICA R-A-Z-Ã-O NÃO HÁ (gesto referencial para surdo: aponta para o local do surdo) R-A-Z-Ã-O TEM DÁ DÁ COMPREENDER CONSEGUIR (3 vezes) COMUNICAR DÁ CAPACIDADE TEM

A gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP e, no corpo do texto, para dizer o conceito de ‘razão’. A gestuante compreendeu o sentido do texto de Descartes na medida em que diz que o animal não tem razão enquanto o Surdo tem e isso lhe possibilita a comunicação mas o conceito de razão é dito em dactilologia.

JC

PESSOAS NASCER SURDAS-MUDAS ESSAS FORMA (mão direita aponta para o sítio onde tinha localizado as pessoas surdas-mudas) FORMA (mão esquerda) ANIMAL EXATAMENTE IGUAL FALAR NÃO CONSEGUIR VEJAMOS SURDA PESSOA SURDA-MUDA ENCONTRAR PESSOAS IGUAL (três vezes encontrar

classificador) EU SURDA ELE SURDO EU ENCONTRO (três vezes) TENTAR COMUNICAR CRIAR (duas vezes) RELACIONAR (três vezes) SIGNIFICA ANIMAIS ELES PENSAMENTO DELES NÃO HÁ COMUNICAR DENTRO NÃO HÁ PESSOA SURDA-MUDA ENCONTRAR COMUNICAR (duas vezes) ENTÃO PENSAMENTO TEM

A gestuante efetua os signos gestuais *standard* PESSOAS, NASCER, SURDAS-MUDAS, seguidos de uma *pointage* ESSAS FORMA mão direita (aponta para o sítio onde tinha colocado as pessoas surdas-mudas) FORMA mão esquerda ANIMAL EXATAMENTE IGUAL FALAR NÃO CONSEGUIR VEJAMOS SURDA PESSOA SURDA-MUDA ENCONTRAR PESSOAS IGUAL (três vezes encontrar) EU SURDA ELE SURDO EU ENCONTRO (três vezes) TENTAR COMUNICAR CRIAR (duas vezes) RELACIONAR (três vezes) SIGNIFICA ANIMAIS ELES PENSAMENTO DELES NÃO HÁ COMUNICAR DENTRO NÃO HÁ PESSOA SURDA-MUDA ENCONTRAR COMUNICAR (duas vezes) (pausa) ENTÃO PENSAMENTO TEM.

A gestuante usou signos gestuais *standard* (PENSAMENTO e PENSAR) (empréstimo interno) para resolver o problema da ausência de um signo gestual *standard* para ‘razão’. Baseando-se no texto em LP, relaciona causalmente ‘pensamento’ (‘razão’, segundo a autora) com a linguagem.

JM

R-A-Z-A-O-~

HOMEM NASCER SURDO MAS FALAR NÃO CONSEGUIR AMBOS EXATAMENTE IGUAL ANIMAIS MAS SURDOS PROPOSTA GESTOS CRIAR PODER COMUNICAR ACESSÍVEL MAS ANIMAIS NÃO

O gestuante utiliza a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP. No corpo do texto, utiliza signos gestuais *standard* para dizer que os homens Surdos de nascença, exatamente como os animais, não conseguem falar mas os Surdos criam gestos para comunicar e os animais não, sem relacionar com o conceito de ‘razão’.

JP

OLHA POR EXEMPLO SURDO FALAR NÃO CONSEGUIR ANIMAIS TAMBÉM DOIS FALAR NÃO MAS SURDO INTERAGIR ENTRE SI DÁ PARTILHAR

COMUNICAR ANIMAIS NÃO CONSEGUIR PORQUÊ? PORQUE (signo gestual CULPA) SURDO PENSA PODER ANIMAIS PENSAR NÃO CONSEGUIR

O gestuante diz que tanto os Surdos como os animais não conseguem falar mas os Surdos conseguem interagir entre eles porque «PENSAR PODER» enquanto os animais não.

O gestuante recorreu aos signos gestuais *standard* «PENSAR PODER» para dizer o conceito de ‘razão’ (composição).

PS

R-A-Z-A-O-- O QUE É? É EXEMPLO PESSOAS HOMENS SURDOS ANIMAL COMPARAR HOMENS SURDOS VOZ DIFICULDADE IGUAL COMUNICAR NÃO CONSEGUIR MAS CAPACIDADE PENSAR TER ANIMAL VOZ TEM CAPACIDADE FALAR NÃO CONSEGUIR ENTÃO PESSOA SURDA APRENDER DÁ PENSAR CAPACIDADE PENSAR DÁ DÁ CRIAR COMUNICAÇÃO ANIMAL NÃO DÁ NÃO CONSEGUIR

A gestuante utilizou a dactilologia para introduzir o seu texto em LGP.

Diz o sentido do texto original ao afirmar que os Surdos e os animais não têm voz e não conseguem comunicar «SURDOS ANIMAL COMPARAR HOMENS SURDOS VOZ DIFICULDADE IGUAL» mas a pessoa Surda têm capacidade de pensar HOMENS SURDOS VOZ DIFICULDADE IGUAL COMUNICAR NÃO CONSEGUIR MAS CAPACIDADE PENSAR TER» e isso permite-lhe comunicar, ao contrário do animal «ENTÃO PESSOA SURDA APRENDER DÁ PENSAR CAPACIDADE PENSAR DÁ DÁ CRIAR COMUNICAÇÃO ANIMAL NÃO DÁ NÃO CONSEGUIR».

Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP o texto proposto em LP

A figura seguinte (Figura 13) apresenta os recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP cada um dos textos em LP que lhe foi proposto.

Textos Gestuentes	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AA	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i> Grande iconicidade	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>
AM	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>
AV	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i> Grande iconicidade	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>
JC	Signos gestuais <i>standard</i> Grande iconicidade	Signos gestuais <i>standard</i> Grande iconicidade	Signos gestuais <i>standard</i> Grande iconicidade	Signos gestuais <i>standard</i>
JM	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>
JP	Signos gestuais <i>standard</i>	Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Signos gestuais <i>standard</i>
PS	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>

Figura 13 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para dizer em LGP o texto proposto em LP.

A análise desta tabela permite-me afirmar que as/os gestuantes recorreram a signos gestuais *standard*, EGI e dactilologia para dizer o texto.

Apenas uma gestuante recorreu à grande iconicidade e não utilizou a dactilologia em nenhum momento dos quatro textos. Podemos dizer que se notou a existência de uma regularidade no modo de dizer da cada gestuante na medida em que cada gestuante

utiliza os mesmos recursos linguísticos (cinco gestuantes utilizam sempre o mesmo recurso (signos gestuais *standard* e dactilologia), nos quatro textos, e uma gestuante, nunca utiliza a dactilologia, recorrendo a signos gestuais *standard* e à grande iconicidade, em três dos quatro textos, e a signos gestuais *standard* num texto.

Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard*

As figuras que se seguem (Figura 14 aFigura 17) mostram os recursos que cada gestuante utilizou para dizer os conceitos de ‘raciocínio’, ‘racional’, ‘racionalismo’ e ‘razão’ respetivamente.

Texto 1 / Conceito de RACIOCÍNIO	
Gestuantes	Recursos
AA	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO DAR CONCLUSÃO; PENSAR ESTRUTURA RAZÃO PELO CONHECIMENTO
AM	Dactilologia (título) PENSAMENTO AUTOMÁTICO LÓGICA
AV	Dactilologia (título) PENSAR EM TODAS AS CONDIÇÕES
JC	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR LÓGICA
JM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR CONCLUSÃO HIPÓTESES VÁRIAS ESCOLHER UMA FOGO DESAPARECER PODER
JP	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR RESOLVER PROBLEMAS
PS	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : RESOLVER SITUAÇÃO PROBLEMA

Figura 14 – Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard* – texto 1 / conceito de raciocínio.

Texto 2 / Conceito de RACIONAL	
Gestuentes	Recursos
AA	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO DAR RAZÃO (VERDADE ?)
AM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : EXPLICAR PODER LÓGICA; PESSOA OPINIÃO PROVAR
AV	Dactilologia (título) + corpo: R-A-C-I-O-N-A-L Signos gestuais <i>standard</i> : LÓGICA TER
JC	Signos gestuais <i>standard</i> : OPINIÃO EXPLICAR; PENSAMENTO EXPRESSAR CIÊNCIA MESMO.
JM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : CONHECIMENTO INTERIOR
JP	Signos gestuais <i>standard</i> : OPINIÃO LÓGICA / CIÊNCIA CERTA (exato)
PS	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : MELHOR LIGAÇÃO TER

Figura 15 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard* – texto 2 / conceito de racional.

Texto 3 / Conceito de RACIONALISMO	
Gestuentes	Recursos
AA	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR VERDADE NADA MUDAR PODER
AM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : VER AUTOMÁTICO LÓGICA
AV	Dactilologia (título) + (corpo: R-A-Z-A-O-~; R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O) Signos gestuais <i>standard</i> : CONHECIMENTO ADQUIRIDO LÓGICA TER; APROVADO MUNDO TAL QUAL; ADQUIRIDO CONHECIMENTO PERCEBIDO CLARO
JC	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO CONHECIMENTO GLOBAL LÓGICA
JM	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : ESTRUTURA CONHECIMENTO TEORIA
JP	Dactilologia (título) + (corpo: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O; T-O-D-O) Signos gestuais <i>standard</i> :
PS	Dactilologia (título) + (corpo: R-A-Z-A-O-~) Signos gestuais <i>standard</i> : CAPACIDADE PENSAR; VERDADE FACTO

Figura 16 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard* – texto 3 / conceito de racionalismo.

Texto 4 / Conceito de RAZÃO	
Gestuentes	Recursos
AA	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO TER
AM	Dactilologia (título) + (corpo: R-A-Z-A-O~) Signos gestuais <i>standard</i> : RAZÃO; PENSAMENTO TER
AV	Dactilologia (título) + (corpo: R-A-Z-A-O~) Signos gestuais <i>standard</i> : CAPACIDADE TER
JC	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO TER
JM	Dactilologia (título)
JP	Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR PODER
PS	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : CAPACIDADE PENSAR TER

Figura 17 - Recursos linguísticos utilizados por cada gestuante para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard* – texto 4 / conceito de razão.

Síntese dos Recursos linguísticos utilizados para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard*

Dactilologia				
<div>Textos</div> <div>Gestuentes</div>	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
	(conceito de raciocínio)	(conceito de racional)	(conceito de racionalismo)	(conceito de razão)
AA	Título: R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O	Título: R-A-C-I-O-N-A-L	Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O	Título: R-A-Z-A-O~
AM	Título: R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O	Título: R-A-C-I-O-N-A-L	Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O	Título: R-A-Z-A-O~
AV	Título: R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O	Título: R-A-C-I-O-N-A-L Corpo do texto: R-A-C-I-O-N-A-L	Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O Corpo do texto: R-A-Z-A-O~; R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O	Título: R-A-Z-A-O~ Corpo do texto R-A-Z-A-O~
JC				
JM	Título: R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O	Título: R-A-C-I-O-N-A-L	Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O	
JP			Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O Corpo do texto: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O-; T-O-D-O; P-A-R-T-E-S; P-A-R-T-E-S	
PS	Título: R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O	Título: R-A-C-I-O-N-A-L	Título: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O Corpo do texto: R-A-Z-A-O~	Título: R-A-Z-A-O~

Figura 18 – Quadro síntese dos recursos utilizados – dactilologia.

Signos gestuais <i>standard</i> (composição, empréstimo interno)				
Textos	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Gestuentes	(conceito de raciocínio)	(conceito de racional)	(conceito de racionalismo)	(conceito de razão)
AA	PENSAMENTO DAR CONCLUSÃO; PENSAR ESTRUTURA RAZÃO PELO CONHECIMENTO (composição)	PENSAMENTO DAR (composição) RAZÃO (VERDADE ?) (empréstimo interno)	PENSAR VERDADE NADA MUDAR PODER (composição)	PENSAMENTO TER (composição)
AM	PENSAMENTO AUTOMÁTICO LÓGICA (composição)	EXPLICAR PODER LÓGICA; PESSOA OPINIÃO PROVAR (composição)	VER AUTOMÁTICO LÓGICA (composição)	RAZÃO; (empréstimo interno) PENSAMENTO TER (composição)
AV	PENSAR EM TODAS AS CONDIÇÕES (composição)	LÓGICA TER (composição)	CONHECIMENTO ADQUIRIDO LÓGICA TER; APROVADO MUNDO TAL QUAL; ADQUIRIDO CONHECIMENTO PERCEBIDO CLARO (composição)	CAPACIDADE TER (composição)
JC	PENSAR LÓGICA (composição)	OPINIÃO EXPLICAR; PENSAMENTO EXPRESSAR CIÊNCIA MESMO (composição)	PENSAMENTO CONHECIMENTO GLOBAL LÓGICA (composição)	PENSAMENTO TER (composição)
JM	PENSAR CONCLUSÃO HIPÓTESES VÁRIAS ESCOLHER UMA (composição)	CONHECIMENTO INTERIOR (composição)	ESTRUTURA CONHECIMENTO TEORIA (composição)	
JP	PENSAR RESOLVER PROBLEMAS (composição)	OPINIÃO LÓGICA / CIÊNCIA CERTA (composição)		PENSAR PODER (composição)
PS	RESOLVER SITUAÇÃO PROBLEMA (composição)	MELHOR LIGAÇÃO TER (composição)	CAPACIDADE PENSAR; VERDADE FACTO (composição)	CAPACIDADE PENSAR TER (composição)

Figura 19 - Quadro síntese dos recursos utilizados – signos gestuais *standard*.

A grande iconicidade não foi utilizada para dizer o conceito filosófico, embora surja nas produções para descrever objetos e situações.

A dactilologia não substitui a LG pelo que as pessoas Surdas só recorrem à dactilologia “fazendo uma transcrição letra a letra da palavra escrita, em situações muito pontuais, quando ainda não criaram um gesto para elas” (Amaral *et alii*, 1994: 115), apresentando como exemplos, nomes de pessoas, cidades, títulos, etc. No entanto, estes autores referem que as LG apresentam uma grande facilidade de criar novos gestos a partir da dactilologia, como já referi. Considero, no entanto que nesta investigação não ocorreu a criação de neologismos a partir da dactilologia mas apenas a transcrição letra a letra da palavra escrita em LP.

Constatei que a dactilologia e o recurso ao léxico *standard* foi a estratégia escolhida pelas/os gestuantes.

Considerei, de acordo com Cuxac, critérios centrais para a distinção dos diferentes tipos de *transfert*: a direção do olhar, a mímica facial do locutor, a natureza da iconicidade dos signos (*standard* ou de grande iconicidade), a expressão de um processo por parte do locutor.

Existem outros critérios menos centrais que permitem afinar o juízo quando, num determinado *corpus*, um enunciado coloca problemas: orientação do corpo, da cabeça e dos ombros, balanço do corpo.

Os parâmetros a ter em conta para analisar uma unidade de sentido (signo gestual) no discurso são os parâmetros manuais para cada uma das mãos (configuração/proforma, orientação, localização e movimento) e os 4 parâmetros não manuais (olhar, mímica facial, labialização/movimento dos lábios e postura corporal) (Sallandre, apresentação na Universidade de Metz, 2009).

Com base nestes critérios, constatei que as/os gestuantes não recorreram a EGI para dizerem os conceitos filosóficos, embora a grande iconicidade tenha estado presente nas suas produções.

Identificação de eventuais metáforas no *corpus*

Considere, como ponto de partida, que na identificação de metáforas é necessário observar a existência ou não de signo gestual que signifique semelhança (‘alto como uma torre’) para ver se estamos perante uma metáfora ou uma comparação. Com efeito, de acordo com Sardinha (2007), para proceder à identificação de metáforas no texto, é preciso atender ao facto de que só a partir da identificação criteriosa daquilo que é e daquilo que não é metáfora se podem agrupar as metáforas linguísticas em torno das metáforas concetuais.

Segundo Sardinha (2007), o objetivo de uma investigação sobre metáfora concetual é evidenciar a existência de metáforas abstratas, que não possuem realização direta na língua e, consequentemente, no *corpus*, como, por exemplo, O AMOR É UMA VIAGEM. Ainda segundo este autor, o analista precisa de usar a intuição ou a memória para concretizar as metáforas concetuais em termos de busca para inspecionar o *corpus* (por exemplo, no caso de AMOR É UMA VIAGEM, podem procurar-se frases como ‘estamos indo bem’, ‘de vento em popa’ ou ‘estamos num beco sem saída’ (Sardinha, 2007).

O processo de julgamento de metaforicidade depende da interpretação do sentido do candidato à metáfora (uma palavra, expressão ou frase, identificada como possivelmente metafórica. Sardinha (2007) propõe as seguintes opções para a análise do *corpus* no sentido de detetar a presença de metáforas. A primeira opção (a mais tradicional) é ler todo o *corpus* e anotar as metáforas. O problema desta opção é o tempo exigido para ler todo um *corpus* de grandes dimensões, assim como a

concentração necessária para não deixar de lado nenhuma ocorrência de metáfora e manter a consistência na análise o que obriga a um fazer e refazer a análise, incluindo ou excluindo ocorrências. Segundo Sardinha (2007) é necessário ler o *corpus*, pelo menos, duas vezes.

Outra opção consiste em partir da intuição e/ou de um conhecimento prévio das metáforas.

Existe, ainda, uma terceira opção, que consiste em fazer listas de palavras e procurar aí a possível ocorrência de metáforas. Este procedimento é demorado e muito trabalhoso. Outra possibilidade é a de utilizar um programa identificador de metáforas que consiste num *software* específico para identificar metáforas em arquivos de computador. Sardinha (2007) refere o identificador de metáforas *online* do LAEL, CEPRIL, em http://www2.lael.pucsp.br/corpora/metaphor_tagger.identificador, que funciona apenas com texto em português. Refere ainda um outro – Z. Mason, 2004 mas que é de acesso restrito.

De acordo com o Pragglejaz Group (2007), a identificação de metáforas num texto começa pela leitura de todo o texto-discurso para estabelecer uma compreensão geral do seu sentido e a seguir determinar as suas unidades lexicais.

Uma vez determinadas essas unidades lexicais, é preciso atender a três aspetos para cada uma delas: estabelecer o seu significado no contexto (ter em atenção o que vem antes e depois de cada unidade lexical); determinar se tem mais significados básicos atuais, um significado em momentos diferentes do texto e, ainda, verificar se a unidade lexical tem um significado básico atual noutros contextos diferentes do texto. É ainda necessário decidir se o significado contextual contrasta com o significado básico mas pode ser compreendido em comparação com ele e, no caso afirmativo, marcar a unidade lexical como metáfora.

A convenção geral para a transcrição de metáforas é escrevê-las em maiúsculas.

Analisando todas as produções em LGP dentro deste enquadramento constei que não houve ocorrência de metáforas.

Discussão da informação obtida a partir da análise do material empírico (*corpus*)

a) Duração das produções – 1ª fase

Procurei perceber se, relativamente a cada texto/conceito existia alguma variação significativa na duração das produções de cada gestuante.

Textos Gestuante	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AA	00:39s	00:28s	00:46s	00:25s
AM	00:14s	00:25s	00:18s	00:18s
AV	00:24s	00:16s	00:28s	00:25s
JC	00:51s	00:16s	00:59s	00:34s
JM	00:11s	00:10s	00:10s	00:15s
JP	00:46s	00:18s	00:64s	00:20s
PS	00:63s	00:27s	00:26s	00:34s

Figura 20 – Duração das produções em LGP 1ª fase.

Dessa análise concluí que a duração de cada produção dependeu do texto mas também de cada gestuante. Com efeito, constatei que, para o mesmo texto (texto 1 – conceito de raciocínio), uma gestuante (AM) demorou 00:14s, enquanto para dizer o mesmo texto outra gestuante (PS) demorou 00:63.

Não considerei a duração das produções na 2ª fase por se tratar de um diálogo em que o que estava em causa não eram características individuais das/os gestuantes mas antes como respondiam à tarefa proposta (Guião 2ª fase – Apêndice 4).

b) Recursos utilizados para resolver o problema linguístico-cognitivo

Após análise do *corpus*, constatei que as/os gestuantes recorreram predominantemente aos signos gestuais *standard* existentes (apenas uma gestuante não o faz em qualquer uma das suas produções) e utilizaram recursos da criação de neologismos (composição e empréstimo interno) para resolver o problema linguístico-cognitivo. Para isso utilizaram dois procedimentos. Alguns/as gestuantes escolheram o signo gestual que melhor exprimia o sentido desse conceito no texto. Foi o que ocorreu quando usaram o signo gestual «PENSAR» ou «PENSAMENTO» para dizerem ‘razão’. Outra opção foi a composição, isto é, a expressão do conceito por meio da junção de signos gestuais

standard existentes sem perda de morfemas como, por exemplo, quando para dizer raciocínio o gestuante diz «CONCLUSÃO + HIPÓTESES + VÁRIAS + ESCOLHER + UMA».

Embora o uso de signos gestuais *standard* tivesse sido predominante, surgiram produções em que houve recurso à dactilologia. Assim, a dactilologia foi utilizada em duas situações: no início do texto, como uma espécie de título/apresentação/introdução do texto e como recurso para dizer o conceito (na ausência de signo gestual *standard* adequado).

O recurso à dactilologia como apresentação do texto foi um recurso utilizado por seis das/os sete gestuantes. Por sua vez, o recurso à dactilologia com a função de dizer o conceito foi utilizada apenas por uma gestuante.

Seis dos oito gestuantes utilizaram a dactilologia para introduzir o texto gestuado. Este uso ocorreu seguido de ‘é igual’ e/ou ‘o que é’:

R-A-C-I-O-N-A-L IGUAL POR EXEMPLO;

R-A-Z-Ã-O O QUE É POR EXEMPLO.

Constatei, também que a dactilologia foi utilizada como forma de dizer o conceito na ausência de signo gestual *standard*. Das/os seis gestuantes, uma gestuante utilizou a dactilologia não só como introdução/apresentação mas também para dizer conceitos em três textos: no texto sobre ‘razão’, «R-A-Z-A-O-~» aparece no corpo do texto como substituto do signo gestual *standard* «RAZÃO», que remete para um significado diferente, sem que a gestuante tenha tentado dizer o conceito de outra forma (a gestuante tem consciência de que o signo gestual *standard* não corresponde ao sentido do texto mas não procura dizer esse conceito de outra maneira).

Também no texto sobre ‘racionalismo’, a gestuante, na ausência de signo gestual *standard*, recorreu à dactilologia para dizer ‘razão’ e ‘racionalismo’. Neste mesmo texto, um outro gestuante recorreu à dactilologia para dizer os conceitos de ‘todo’ e de ‘parte’ depois de previamente os ter dito usando o respetivo signo gestual *standard*: SE POR EXEMPLO TUDO T-U-D-O e mais adiante P-A-R T-E S PARTES.

Este uso frequente da dactilologia contraria o constatado por Sallandre (2003) relativamente à LSF, onde a ocorrência da dactilologia é diminuta. No entanto, e segundo a mesma autora, em ASL a ocorrência da dactilologia é maior (Sallandre,

2003). Terá esse maior ou menor recurso à dactilologia a ver com características específicas de cada uma das LG?

Para o conceito de ‘raciocínio’, as/os gestuantes recorreram aos signos gestuais *standard*: PENSAR + LÓGICA, PENSAR + DAR CONCLUSÕES, CONCLUSÃO + HIPÓTESES VÁRIAS + ESCOLHER UMA, PENSAR + PROBLEMA + HIPÓTESE, PENSAR TODAS AS CONDIÇÕES.

Para dizer o conceito de ‘racional’ foram utilizados os seguintes signos gestuais *standard*: PENSAMENTO DAR RAZÃO (verdade), LÓGICA TER, OPINIÃO + LIGAR + LÓGICA.

O conceito de ‘racionalismo’, aquele em que as/os gestuantes tiveram mais dificuldade embora não tenha sido explicitamente referido foi reconhecido como sendo um CONHECIMENTO INTERIOR CERTO.

O conceito de ‘racionalismo’ foi aquele que deu origem a produções menos explícitas e mais afastadas do sentido do texto em LP. Assim, uma gestuante disse: “R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O IGUAL CONHECIMENTO ADQUIRIDO SE LÓGICA TER IGUAL PROVADO NO MUNDO É IGUAL (4 vezes) ADQUIRIDO CONHECIMENTO É PERCEBIDO CLARO

SE LÓGICA NÃO HÁ R-A-Z-Ã-O NÃO HÁ NÃO É R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O IGUAL SE MANDA APROVADO POR TODOS TODOS APROVAM (4 vezes) TODOS LIGADOS (a gestuante descreve um semicírculo da direita para a esquerda na sua frente) (4 vezes) É SE MUDAR NÃO DÁ MUDAR NÃO DAR FIM » (Glosa – racionalismo- AV)” e outra, “pensar capacidade de pensar isso dá-me conhecimento adquirido” ou ainda “R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O O QUE É? POR EXEMPLO CONCLUSÃO PENSAR CONCLUSÃO COISAS REALIDADE SE CONCLUSÃO LIGADA LÓGICA SIM REALIDADE POR EXEMPLO, CONJUNTO T-O-D-O PARTES TEM COMPARAÇÃO CONJUNTO PARTES MAIOR AO CONTRÁRIO NÃO PODE» (Glosa – racionalismo – JP)”.

A noção de racionalismo como teoria gnosiológica (sentido expresso no texto em LP) só foi explicitado por um dos gestuantes. Embora este gestuante não refira explicitamente o facto de se tratar de uma teoria, separa dois modos de conhecer (universal e particular) situando-os à esquerda e à direita, respetivamente.

O conceito de ‘razão’, no sentido de ‘capacidade de pensar’ foi dito mediante o recurso aos signos gestuais *standard*: PENSAR, PENSAMENTO, CAPACIDADE + PENSAR, PENSAMENTO + TER.

Quanto ao recurso à metáfora para resolver o problema linguístico-cognitivo da ausência de léxico *standard* para dizer os quatro conceitos filosóficos, a análise do *corpus* mostrou a sua ausência em todas as produções, como já referi.

Considero como hipótese para tal a pequena dimensão dos textos e a pouca familiaridade com o conteúdo dos mesmos.

Também não constatei o recurso a EGI (*transfers* de tamanho e forma, *transfers* de situação e *transfers* de pessoa), tal como são descritos por Cuxac e Sallandre. Tendo presente que a iconicidade está presente em toda a LG, utilizei a designação 'grande iconicidade' para denominar gestos que não fazem parte do léxico *standard* (também icónico), mas não se enquadram na definição proposta por Cuxac e Sallandre para as EGI.

Produções de AC

Após as gravações já terem sido realizadas, constatei que um gestuante (AC) não teve formação formal na disciplina de Filosofia e que, por esse facto, não obedecia a todos os critérios que tinha estabelecido. No entanto, uma vez que preenchia os outros critérios e se tinha disponibilizado a participar, considerei que não devia deixar de analisar e refletir sobre as suas produções, tratando-as, porém, numa rubrica à parte.

O gestuante é licenciado em LGP (ESEC) e exerce as funções de docente de LGP.

Como membro de uma família Surda, adquiriu a LGP desde o nascimento.

Não frequentou a disciplina de Filosofia no ensino secundário visto que esta disciplina não fazia parte do currículo do curso de ensino secundário onde se matriculou.

Análise das produções por texto/conceito

Texto 1 (conceito de raciocínio)

QUANDO CASA FOGO PESSOA AUTOMATICAMENTE FOGE PORQUE (o gestuante usa o signo gestual CULPA) PENSAR AUTOMATICAMENTE.

O gestuante faz um resumo do texto centrando-se no conceito de raciocínio que 'traduz' por 'PENSAR AUTOMATICAMENTE'. Apenas utilizou gestos *standard* (composição).

Texto 2 (conceito de racional)

PESSOA PERCEBER NÃO EXPLICAÇÃO PENSAR VERDADE NÃO PESSOA RACIONAL (RAZÃO + VERDADE (SÉRIO)).

O gestuante resume o texto ao conceito de ‘racional, que diz em dactilologia, traduzindo-o por ‘razão (dactilologia) + verdade (sério) (gesto *standard*)’.

Texto 3 (conceito de racionalismo)

PESSOA CRESCE APRENDER PAI MÃE ESCOLA TODOS ENSINAR COISA CERTO VERDADE APRENDER PESSOA ESSA CRESCER PENSAR AUMENTAR CONHECIMENTO DAR-ME COISA VER VERDADE CERTO.

O gestuante faz uma apreensão pessoal do texto e, sem considerar a dimensão gnosiológica do conceito, destaca a ideia de “VER VERDADE CERTO”.

Texto 4 (conceito de razão)

PESSOAS QUALQUER DENTRO LINGUAGEM TER PESSOA EXPRESSAR GESTOS PORQUE (signo gestual CULPA) LINGUAGEM DENTRO TER RAZÃO (signo gestual PENSAMENTO) TER COMUNICAR LIGADO.

Mais uma vez o gestuante faz uma apreensão pessoal do texto, destacando aquilo que considera essencial. Assim, liga causalmente a existência da linguagem com o facto de se possuir razão (PENSAMENTO).

Duração das produções

Gestuante	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AC	00:05s	00:09s	00:11s	00:08s

Figura 21 – Duração das produções em LGP, de AC 1ª fase.

Quando comparadas com as produções das/os outras/os gestuantes vemos que três das produções de AC têm uma duração menor do que qualquer uma das outras. Com efeito, para dizer o texto 1 – conceito de raciocínio, a produção de menor duração tem 11s e a de maior duração, 63s enquanto a de AC, 5s.

Quanto ao texto 2 – conceito de racional, a produção mais curta tem 16s e a mais longa 28s enquanto a de AC, 9s.

Também em relação ao texto 4 – conceito de razão, enquanto as produções das/os outras/os gestuantes duram entre um mínimo de 15s e um máximo de 34s, a produção de AC dura 8s.

O mesmo não se pode dizer em relação ao texto 3 – conceito de racionalismo em que a produção de AC (11s) tem uma duração ligeiramente superior à produção mais curta das/os outras/os gestuantes (10s), embora se afaste muito da produção mais longa (64s).

Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o texto proposto em LP

A figura seguinte (Figura 22) sintetiza os recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP cada um dos textos em LP que lhe foi proposto.

Textos Gestuate	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AC	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>

Figura 22 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o texto proposto em LP.

Recursos linguísticos utilizados por AC para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard*

As figuras que se seguem (Figura 23 a Figura 26) mostram os recursos utilizados por este getsuante para dizer os conceitos de ‘raciocínio’, ‘racional’, ‘racionalismo’ e ‘razão’ respetivamente.

Texto 1 / Conceito de RACIOCÍNIO	
Gestuate	Recursos
AC	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR AUTOMÁTICO

Figura 23 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de raciocínio.

Texto 2 / Conceito de RACIONAL	
Gestuate	Recursos
AC	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PESSOA PENSAR BEM PROVA DE FACTO IGUAL CONHECIMENTO CIENTÍFICO

Figura 24 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de racional.

Texto 3 / Conceito de RACIONALISMO	
Gestuate	Recursos
AC	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : CONHECIMENTO ADQUIRIDO VERDADE EXATA

Figura 25 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de racionalismo.

Texto 4 / Conceito de RAZÃO	
Gestuate	Recursos
AC	Dactilologia (título) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO TER

Figura 26 - Recursos linguísticos utilizados por AC para dizer em LGP o conceito de razão.

O gestuate, tal como a maioria das/os outras/os gestuantes, usou signos gestuais *standard* (composição) para resolver o problema linguístico-cognitivo que lhe foi apresentado, não tendo recorrido ao uso da dactilologia.

Assim, ‘raciocínio’ é dito como PENSAR AUTOMATICAMENTE e ‘racional’ é dito como RAZÃO + VERDADE (SÉRIO).

Síntese dos Recursos linguísticos utilizados para resolver o problema linguístico-cognitivo da não-existência de léxico *standard*

Dactilologia				
Textos	Texto 1	Texto 2	Texto 3	Texto 4
Gestuate	(conceito de raciocínio)	(conceito de racional)	(conceito de racionalismo)	(conceito de razão)
AC				

Figura 27 – Quadro síntese dos recursos utilizados por AC – dactilologia.

Signos gestuais <i>standard</i>				
Textos Gestuate	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AC	PENSAR AUTOMÁTICO (composição)	PESSOA PENSAR BEM PROVA DE FACTO IGUAL CONHECIMENTO CIENTÍFICO (composição)	CONHECIMENTO ADQUIRIDO VERDADE EXATA (composição)	PENSAMENTO TER (composição)

Figura 28 – Quadro síntese dos recursos utilizados por AC – signos gestuais *standard*.

Caraterização das produções de AC

O que caracteriza as suas produções é o facto de o gestuante dizer em LGP a sua apropriação pessoal do texto em LP. Com efeito, AC não diz o texto na sua totalidade, faz uma espécie de síntese pessoal daquilo que considera mais importante. Assim, no texto sobre ‘raciocínio’ apresenta a sua interpretação do conceito de raciocínio dizendo «PENSAR AUTOMATICAMENTE». Quanto ao conceito de ‘racional’, AC procurou definir este conceito a partir daquilo que, partindo do texto que lhe foi proposto, considerou essencial: «RAZÃO + VERDADE (SÉRIO)» «PROVAS VERDADE MOSTRA IGUAL CIÊNCIA».

Segunda fase

Texto 1 (conceito de raciocínio)

Gestuentes: AA-JC

JC – ANTES FILME LIGADO TEMA R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O OPINIÃO TUA GESTUALIZA

AA – DE FACTO PALAVRA IMPORTANTE DE VERDADE DAR PENSAMENTO LÓGICA PENSAMENTO DESCOBRIR COISAS NOVAS OPORTUNIDADE DESCOBRIR ESFORÇO TENTAR MELHOR ATÉ CONCLUSÃO IDEIAS CONSEGUIR DESCOBRIR

JC – Assentimento (expressão e movimento da cabeça) durante a fala de AA

JC – DE FACTO EXEMPLO HOMEM ÁGUA NÃO TER APAGAR PRÉDIO INCÊNDIO COMO FORMA PRIMEIRO ANTES PENSAR LÓGICA (PENSAR LÓGICA = raciocínio segundo a gestuante) NÃO HAVER DÁ DÁ COMO FORMA BUSCAR (direita, esquerda, direita, esquerda) CONCLUSÃO CONSEGUIR MANGUEIRA APAGAR LÓGICA TER PENSAMENTO LÓGICA (PENSAMENTO LÓGICA = raciocínio segundo a gestuante) LIGADO CONCLUSÃO BEM

SENTIR CERTO PENSAMENTO LÓGICA (PENSAMENTO LÓGICA = raciocínio segundo a gestuante) CONCLUSÃO BEM

Gestuentes: AV-PS

PS – R-A-C-I-O-C-Í-N-I-O ACHAS O QUÊ?

AV – IGUAL CAPACIDADE PENSAR POR EXEMPLO SITUAÇÃO ACONTECER QUALQUER COISA INCÊNDIO OU ACIDENTE OU OBRIGAR-ME PREPARAR MANDAR-ME ANTES PENSAR COMO FORMA EU PRÓPRIA CONDIÇÃO TER PENSAR PREPARAR ANTES

PS – DEPENDER CONDIÇÃO ISSO PROBLEMA PROBLEMA ISSO OBRIGAR-ME ANTES COMO FORMA RESOLVER PROBLEMA OPINIÃO MINHA É TER CONDIÇÕES PENSAR SIM SIM (aceno da cabeça) É ISSO

O texto (diálogo) é introduzido em dactilologia. Embora as gestuantes tivessem começado por dizer que raciocínio é a capacidade de pensar (o que poderia confundir-se com a definição de razão feita pelas mesmas gestuantes noutro texto), ao longo do texto esclareceram que se trata de pensar antes de agir atendendo às condições em que o problema surge e às condições pessoais para o resolver.

Texto 2 (conceito de racional)

Gestuentes: AA-JC

AA – DE FACTO VER FILME VÍDEO LIGADO PALAVRA DESTACAR R-A-C-I-O-N-A-L O QUE É?

JC – EU PENSAR (expressão de procura do signo gestual) ESPERA IDEIA PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA (PENSAMENTO DENTRO* DA CABEÇA = pensamento racional, segundo a gestuante) POR EXEMPLO PESSOA PENSAR PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* PESSOA QUALQUER SE INTELIGENTE OU ANALFABETA OU PESSOA SOBREVIVER CONTEXTO UM BOCADINHO DIFERENTES TANTO FAZ MESMO PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* TER TER TER

AA – DE FACTO PENSAR PENSAMENTO LIGADO CONTACTA PESSOA MESMO NÍVEL BÁSICO OU NÍVEL SUPERIOR QUER DIZER IMPORTANTE QUAL?

JC –EXEMPLO PESSOA BASE NÍVEL INFERIOR OU NÍVEL SUPERIOR TU FALAR EXEMPLO PENSAMENTO IGUAL FRASE DIRIGIR-ME IDEIA TRANSMITIR-ME EU OBSERVO EU PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* TER PERCEBER CLARO CLARO OUTRA PESSOA NÍVEL INFERIOR FRASE MESMA PESSOA PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* TER MESMA DUAS [ambas as pessoas] FORMA [gesto feito em direção ao próprio corpo] DIFERENTE MAS PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* MESMO DIFERENTE ANIMAL PENSAMENTO PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA* UM BOCADINHO DIFERENTE NÃO HAVER PERCEBESTE? NÃO HAVER PESSOA EFETIVAMENTE TER SEPARADO AFASTADO (= de categorias diferentes) CIÊNCIA DIZER JÁ INVESTIGAÇÃO ISSO SIM SIM

AA – Assentimento (expressão e movimento da cabeça) durante a fala de JC.

AA – BEM FIM PERFEITO

*Para dizer ‘racional’ JC utiliza o signo gestual «PENSAMENTO» e «DENTRO CABEÇA», tendo explicitado que não se trata de ‘dentro’ no sentido de incluir qualquer coisa noutra, pelo que não utilizou o signo gestual *standard*.

Gestuentes: AV-PS

AV – R-A-C-I-O-N-A-L O QUE É?

PS – R-A-C-I-O-N-A-L O QUE É? IGUAL PESSOAS POR EXEMPLO PESSOAS CONHECIMENTO TER PENSAR DAR ANTES PENSAR DAR CAMINHO MEU CAMINHO MEU MELHOR (capacidade de distinguir o bem do mal) POSSIBILIDADE DAR SIM ACESSO ACESSÍVEL (duas vezes) SE COMUNICAÇÃO NÃO HAVER R-A-C-I-O-N-A-L NÃO SER

AV – NÃO PERCEBI BEM LIGADO IGUAL EU ADQUIRIR CONHECIMENTO TER IGUAL DAR-ME COMUNICAÇÃO É IDEIA É SE COMUNICAR NÃO R* NÃO É ACESSÍVEL NÃO DÁ R-A-C-I-O-N-A-L NÃO SER (ACENA COM A CABEÇA).

PS – NÃO CONSEGUIR COMUNICAR NÃO CONSEGUIR INTERAGIR NÃO CONSEGUIR DIFERENTE “SIM” CONHECIMENTO PRÓPRIO (exato) ACESSO ACESSÍVEL SIM

AV – SIGNIFICAR OBRIGAR IGUAL CONHECIMENTO ADQUIRIR TER IGUAL PENSAR TER CAPACIDADE TER CAPACIDADE TER ADQUIRIR TUDO COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL TER COMUNICAÇÃO R

* AV usa 'R' por 'racional'.

O texto (diálogo) é introduzido em dactilologia pelas duas. A dactilologia é também utilizada para dizer o conceito 'racional' no corpo do texto. Do texto original em LP, as gestuantes retiram a ideia de que 'racional' implica a comunicação e a interação como forma de garantir um conhecimento exato. No entanto, relacionam também racional com a escolha do melhor caminho o que parece indicar uma apreensão do conceito de razão no sentido de capacidade de distinguir o bem do mal.

Texto 3 (conceito de racionalismo)

Gestuantes: AA-JC

AA

PALAVRA R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O QUER DIZER O QUÊ? LIGADO
SITUAÇÃO INVESTIGAÇÃO (à esquerda do gestuante) SITUAÇÃO
INVESTIGAÇÃO (à direita do gestuante) COMPARAR DIFERENTE DE VERDADE
PENSAMENTO PROPÔR VERIFICAR (o gestuante vira-se para a sua esquerda)
IGUAL OBJETIVO ATINGIR VAI VAI DESCOBRIR QUAL VER MUNDO
CONHECIMENTO INTERIOR VER DENTRO MUDAR ISSO É POSSÍVEL?
(o gestuante vira-se para a sua direita) PENSAMENTO DENTRO DEMORA
INVESTIGAÇÃO PARTE INVESTIGAÇÃO CONTINUAR FIM AINDA NÃO
CONTINUAR

AA – Expressão de assentimento, movimento da cabeça

JC – IGUAL GRUPO GLOBAL EU OBSERVAR (gestuante virada para a sua
esquerda) CERTO GRUPO (gestuante virada para a sua direita) PARTES EU
OBSERVAR (aponta para a esquerda) ESTE MAIOR (aponta para a direita) ESTE
DAR-ME EU PENSAMENTO ISTO CONHECIMENTO GLOBAL ADQUIRIDO
(CONHECIMENTO GLOBAL ADQUIRIDO = racionalismo segundo a gestuante)
PENSAMENTO DAR CAMINHO PENSAMENTO CERTO (gestuante aponta para a
sua esquerda) ISTO DAR AUTOMÁTICO (a gestuante aponta para a sua direita) ISTO
NÃO PARTES CONTINUAR INVESTIGAR

Tanto AA como JC identificam o racionalismo como um conhecimento do universal por oposição a um conhecimento particular.

Gestuentes: AV-PS

PS – R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O ACHAS O QUÊ? PERCEBER O QUE É EXATAMANETE O QUÊ? LIGAR O QUÊ?

AV – R* EU SENTIR R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O IGUAL POR EXEMPLO ANTES FALAR POR EXEMPLO R-A-Z-A-O~~ SER COMUNICAÇÃO DAR CAPACIDADE PENSAR COMUNICAR TER ANIMAL NÃO CONSEGUIR LÓGICA SÓ SE POR EXEMPLO SOCIEDADE TODOS (iconicidade: indicar voltado para cima descreve semi-círculo na frente da gestuante) IGUAL CONCEITO IDEIA TODOS (iconicidade: indicar voltado para cima descreve semi-círculo na frente da gestuante) ASSIMILAR “SABER” IGUAL CONSEGUIR CONSEGUIR CONSEGUIR CONSEGUIR IDEIA MESMA POR EXEMPLO UMA IDEIA PERSPETIVA PERCEBER CLARO AUTOMÁTICO IGUAL R TEM SER R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O IGUAL SOCIEDADE APROVAR MESMO DAR INTERAGIR TODOS PERSPETIVA

PS – DAR DAR DAR DAR (quatro vezes) INTERAGIR COMUNICAR PERCEBER COMPREENSAO ENTRE TODAS AS PESSOAS SIMPLES COMPREENSÃO INTERAÇÃO NATURAL ACESSÍVEL DAR “CÓDIGO” PERCEBER CLARO CADA UM JÁ ASSIMILOU ACESSO ACESSÍVEL SABER COISAS EXATAS SOCIEDADE MEIO AMBIENTE SOCIAL ISSO SIM

* AV usa ‘R’ por ‘racionalismo

O texto (diálogo) é introduzido em dactilologia pelas duas gestuantes. Sem terem feito referência à identificação de ‘racionalismo’ com teoria do conhecimento, as duas gestuantes identificaram com racionalismo a existência de conhecimento universal (todos têm a mesma perspectiva). Uma das gestuantes evoca o texto sobre o conceito de razão (capacidade de pensar que os animais não possuem) para explicar o que entende por racionalismo e ambas relacionam racionalismo com um conhecimento exato e igual para todas as pessoas. Por uma questão de economia, uma das gestuantes utiliza a letra R para dizer racionalismo.

Texto 4 (conceito de razão)

Gestuentes: AA-JC

JC – R-A-Z-A-O~~ PENSAMENTO (PENSAMENTO = RAZÃO; a gestuante utiliza o signo gestual de ‘pensamento’ para designar ‘razão’: enquanto gestualiza ‘pensamento’ labializa ‘razão’) PESSOA (a gestuante localiza o signo gestual à direita) ANIMAL (a

gestuante localiza o signo gestual à esquerda) DOIS DIFERENTES ANIMAL (a gestuante indica o local onde situou ANIMAL) PENSAMENTO NÃO TER (a indicação da ausência de pensamento no animal é dada pelo movimento com a cabeça a indicar negação) PESSOA(a gestuante vira-se para a direita onde localizou PESSOA) SISTEMA PENSAMENTO TER

AA – DE FACTO (expressão: espera, estou a pensar) UMA PESSOA SURDA (o gestuante localiza PESSOA SURDA à esquerda) COMUNICAR COM FACILIDADE PESSOA OUVINTE (o gestuante localiza PESSOA OUVINTE à direita) COMUNICAR FÁCIL FALAR FALAR VOCAL MAIS ERUDITO SURDO (o gestuante vira-se para a esquerda onde localizou PESSOA SURDA) COMUNICAR COMO GESTUALIZAR FÁCIL COM MÍMICA FÁCIL REALIDADE PENSAMENTO QUAL COMPARAR FORMA FORMA QUASE IGUAIS (expressão de interrogação)

JC – OS DOIS SEMELHANTE (pausa) DIFERENTE PESSOA SURDA GESTUALIZA PESSOA OUVINTE FALAR CONTEXTO COMUNICAÇÃO INTERAÇÃO TER PENSAMENTO* TER (pausa) ANIMAL (gestuante vira-se para a sua esquerda) CONTEXTO COMUNICAÇÃO DE FACTO MAS PENSAMENTO CERTO NÃO HAVER PORQUE SOBREVIVÊNCIA (coisas da vida, sobrevivência) DIFERENTE PORQUE PESSOA SURDA OU OUVINTE MESMO NÍVEL SÓ COMUNICAÇÃO DENTRO (dentro do mesmo contexto) SISTEMA PENSAMENTO (SISTEMA PENSAMENTO = RAZÃO) LIGADO TER

AA – IMPORTANTE VERDADE DAR PENSAMENTO LÓGICA COM CLAREZA TER TER

Gestuentes: AV-PS

AV – R-A-Z-A-O-~ ACHAS O QUÊ?

PS – R-A-Z-A-O-~ POR EXEMPLO ANIMAL FALAR NÃO CONSEGUIR FALAR NÃO CONSEGUIR PESSOA CONSEGUIR DIFICULDADE SURDA POR EXEMPLO FALAR NÃO CONSEGUIR DIFICULDADE PENSAMENTO OBRIGAR-ME PENSAR POSSIBILIDADE DÁ

AV – SIM SIM ACHAR SIM CERTO ANIMAL FALAR NÃO CONSEGUIR VOZ TER LADRAR GATO MIAU COMUNICAR IGUAL

PS – SIM SIM COMUNICAR NÃO CONSEGUE COMUNICAR NÃO CONSEGUE BEM

AV – EU QUERER BUSCAR COISA COMUNICAR DIZER EU QUERER BUSCAR
COMIDA COISAS COMUNICAR NÃO CONSEGUIR PESSOA SURDA SURDO
PRÓPRIO(é próprio da pessoa surda) VOZ NÃO TER (é próprio do surdo não falar)
GESTOS SIM MAS GESTUAL PODER PORQUE PENSAR CAPACIDADE TER R-
-A-Z-A-O~~ É CERTO
PS – NÃO NÃO CONSEGUIR PESSOA CAPACIDADE TER SIM ISSO SIM SIM
SIM DÁ GESTUALIZAR PENSAMENTO TER ISSO

O texto (diálogo) é introduzido pela gestuante que fala em primeiro lugar com a representação do conceito em dactilologia. O recurso à dactilologia para dizer o conceito é repetido pela outra gestuante na resposta à fala da primeira. No entanto, concluem que a pessoa Surda, apesar de não ter voz, pode comunicar (gestualmente), porque possui razão («CAPACIDADE PENSAR TER»). As duas gestuantes relacionam a razão com a fala afirmando que a razão (capacidade de pensar) é a causa da capacidade de falar (os animais, apesar de terem voz – miam e ladram – não conseguem falar mas as pessoas Surdas conseguem falar gestualmente porque possuem razão).

Discussão da informação obtida

Cada um dos elementos do grupo de gestuantes começou por realizar uma análise crítica de cada uma das respetivas produções na 1ª fase, texto por texto, de acordo com o guião proposto. No que concerne a construção de um texto colectivo que contemplasse essa apreciação crítica do material anteriormente produzido, optaram por criar um diálogo introduzido pela apresentação do conceito/tema do texto recorrendo à dactilologia.

Tal como na 1ª fase, constatei que as gestuantes e o gestuante recorreram predominantemente ao léxico *standard*. Assim, para dizer ‘razão’ gestuaram «CAPACIDADE» «PENSAR» «TER». No entanto, na 1ª fase, só uma das gestuantes tinha recorrido ao uso do léxico *standard*, enquanto a outra tinha referido ‘razão’ recorrendo à dactilologia.

A gestuante disse ‘raciocínio’ mediante os signos gestuais «PENSAMENTO LÓGICA».

Quanto ao recurso à dactilologia, constatei a tendência da 1ª fase, isto é, a utilização da dactilologia para introduzir o texto e, esporadicamente, no corpo do texto. Assim,

encontrei «R A C I O C Í N I O», «R A C I O N A L», «R A C I O N A L I S M O» e «R A Z A O ~», tal como tinha constatado na 1ª fase.

Pude perceber que fizeram uma apropriação pessoal dos textos tendo-se distanciado mais do texto em LP do que na 1ª fase.

Textos Gestuentes	Texto 1 (conceito de raciocínio)	Texto 2 (conceito de racional)	Texto 3 (conceito de racionalismo)	Texto 4 (conceito de razão)
AA/ JC	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>
AV/PS	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>	Dactilologia Signos gestuais <i>standard</i>

Figura 29 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o texto proposto em LP.

Texto 1 / Conceito de RACIOCÍNIO	
Gestuentes	Recursos
AA/JC	Dactilologia (introdução) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR LÓGICA; LÓGICA TER PENSAMENTO LÓGICA LIGADO CONCLUSÃO BEM; PENSAMENTO LÓGICA PROCURAR COISAS NOVAS (...) CONSEGUIR CONCLUSÃO
AV/PS	Dactilologia (introdução) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR PREPARAR ANTES COMO FORMA EU PRÓPRIA CONDIÇÃO TER

Figura 30 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de raciocínio.

Texto 2 / Conceito de RACIONAL	
Gestuentes	Recursos
AA/JC	Dactilologia (introdução) + (corpo: R-A-C-I-O-N-A-L) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO DENTRO DA CABEÇA VERDADE CIÊNCIA INVESTIGAÇÃO
AV/PS	Dactilologia (introdução) + (corpo: R-A-C-I-O-N-A-L) Signos gestuais <i>standard</i> : OBRIGAR IGUAL CONHECIMENTO ADQUIRIDO TER IGUAL PENSAR TER CAPACIDADE ADQUIRIR TUDO TER COMUNICAÇÃO ACESSÍVEL

Figura 31 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de racional.

Texto 3 / Conceito de RACIONALISMO	
Gestuentes	Recursos
AA/JC	Dactilologia (introdução) Signos gestuais <i>standard</i> : IGUAL TODO O GRUPO VER CONHECIMENTO GLOBAL ADQUIRIDO
AV/PS	Dactilologia (introdução) + (corpo: R-A-C-I-O-N-A-L-I-S-M-O; R-A-Z-A-O-~) Signos gestuais <i>standard</i> : SOCIEDADE APROVAR (...) INTERAGIR TODOS PERSPETIVA; AUTOMÁTICO LÓGICA TER AUTOMÁTICO MESMO PERCEBER CLARO

Figura 32 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de racionalismo.

Texto 4 / Conceito de RAZÃO	
Gestuentes	Recursos
AA/JC	Dactilologia (introdução) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAMENTO TER; PENSAMENTO LÓGICO TER; PENSAMENTO LÓGICA CLARO TER; SISTEMA PENSAMENTO
AV/PS	Dactilologia (introdução) Signos gestuais <i>standard</i> : PENSAR CAPACIDADE TER; PENSAMENTO OBRIGAR-ME PENSAR POSSIBILIDADE DAR; PENSAMENTO TER

Figura 33 - Recursos linguísticos utilizados pelos gestuantes para dizer em LGP o conceito de razão.

Considerações finais

Questões emergentes da análise - Condicionalismos/limitações do procedimento adotado

Relativamente à primeira fase da recolha, estou consciente da exigência de compreensão do texto na LV (LP) para que a/o gestuante possa dizer o seu sentido em LGP. Por esse motivo, e no sentido de atenuar uma eventual dificuldade, considerei como critério de seleção a frequência da disciplina de Filosofia, e conhecimento da LP escrita, como atrás referi. Segundo Mineiro *et alii* (2009), a utilização do alfabeto manual exige o conhecimento da LP escrita e, por isso prende a produção gestual ao domínio da LP, o que pode condicionar a riqueza da produção gestual.

Considero, portanto, que a apresentação de um texto em LV (LP) escrita pode ter constituído um condicionamento à produção de uma LG autêntica. Assim, a constatação destas limitações confrontou-me com a necessidade de completar esta investigação com um trabalho sobre a LGP sem recurso à LP. Esta segunda fase da investigação decorreu de acordo com o protocolo atrás referido: contacto com gestuantes Surdos que colaboraram na primeira fase no sentido de confirmar a sua participação na segunda fase da investigação; apresentação das suas respectivas produções (realizadas na 1ª fase); promoção de uma discussão sobre essas mesmas produções e construção de um texto que partisse da análise e crítica dos textos analisados. A análise posterior desses textos que realizei, no sentido de tentar perceber se, e como, as/os gestuantes explicavam/clarificavam as produções da 1ª fase visava permitir-me perceber se as produções em LGP sem a interferência da LP apresentavam diferenças significativas em relação às que partiram diretamente do texto em LP

O não recurso às EGI como forma de dizer os conceitos veio contrariar as minhas expectativas. Uma vez que, de acordo com Cuxac (2001), os *transferts* permitem dar a informação nova ainda não partilhada, esperava encontrar o recurso a essas estruturas para dizer os conceitos. Tal não aconteceu, porém. Posso conjecturar várias explicações possíveis para esse facto. Por um lado, considero que o recurso à dactilologia e ao léxico *standard* poderá ter sido condicionado pela apresentação de um texto em LP como eliciação da produção em LGP. Com efeito, geralmente, as frases usadas para interação face a face diferem dos tipos representados na LV o que constitui outra razão para afirmar que a tradução gestual de frases escritas pode ser enganadora para a análise linguística (Padden, 2015). Por outro lado, posso considerar a especificidade

dos temas. Com efeito, embora todas/os as/os gestuantes tenham tido contacto com a disciplina de Filosofia no ensino secundário (o que ocorreu há já alguns anos), os conceitos filosóficos não lhes são familiares, não fazem parte do seu quotidiano linguístico. Esse afastamento (no tempo) e a não familiaridade com a temática filosófica podem ter determinado o recurso a uma LG não natural e muito condicionada pela LV.

Padden (2015) considera a eliciação dirigida por cliques de vídeo uma boa maneira de começar a análise de frases e que as tarefas comunicativas em que os gestuantes estão aos pares mostram a língua tal como é usada interativamente. Esta situação permite ao investigador aprender não só o vocabulário e a gramática da língua, mas também de que modo os gestuantes corrigem, repetem, clarificam e usam a língua em contextos de conversação (Padden, 2015). Isto concretizou-se, de algum modo na 2ª fase da recolha de informação, um segundo momento dessa recolha baseado na interacção entre gestuantes a partir das suas produções em LGP recolhidas no primeiro momento.

Considerando, portanto, que a apresentação do texto em português pode ter servido como obstáculo à produção de uma LG autêntica, propus-me, na segunda fase, trabalhar apenas com base na LGP: apresentação das produções em LGP seguida da promoção da discussão a partir desses textos no sentido de fomentar a criação de uma explicação/esclarecimento do(s) conceitos em LGP «verdadeira» (Padden, 2015).

Além deste condicionalismo tenho presente que uma das dificuldades do trabalho «em laboratório» resulta do facto de os locutores, quando têm consciência de estarem a ser observados, poderem ajustar a sua língua àquilo que pensam ser as preferências do investigador (Hill, 2015) e essa situação ocorreu nas duas fases, apesar dos cuidados atrás referidos.

Conclusões

“Trata-me como igual mas deixa-me ser quem sou!”
(Stoer e Magalhães. 2005: 165)

Com esta investigação pude perceber que, ainda que na ausência de um signo gestual filosófico, as/os gestuantes Surdas/os conseguiram, com maior ou menor facilidade, dar conta da tarefa que lhes foi proposta, corroborando, de algum modo, que a falta de léxico *standard* não constitui um problema para as pessoas Surdas que não se poupam a perífrases (Jeggli, 2003), como referi atrás.

Com efeito, as/os gestuantes Surdas/os fizeram uma apropriação pessoal dos textos em LP, o que se traduziu não só na escolha dos recursos, como na duração das produções.

A apreensão do texto em LP foi também variável, tendo eu constatado que variou num *continuum* desde o não respeito pelo sentido do original até à sua apreensão global, passando pela apresentação apenas dos exemplos referidos nos textos originais.

Tendo constatado o não recurso às EGI para resolver o problema da falta de léxico específico, admito que esse facto possa estar relacionado com o tipo de texto apresentado (texto filosófico) o qual, apesar de as/os colaboradoras/es terem tido contacto com a disciplina de Filosofia, não lhes é familiar. Com efeito, a literatura refere a importância das LG como instrumento pedagógico de transmissão de conhecimentos no âmbito de áreas científicas como a geometria no plano e no espaço e nas ciências da natureza, bem como em atividades descritivas, narrativas e lúdicas (Cuxac (2001b). Cuxac (2003) refere a presença das EGI no quadro de construções de referências actanciais específicas (histórias) e no quadro de construções de referências espaciais (localizações, relações todo-parte, descrições de lugares). Por esse motivo, considero importante o aprofundamento desta questão da filosofia em LG e, nesse sentido, que esse deva ser um aspeto a ter em consideração em futuras investigações.

Defendo a necessidade de rentabilizar o léxico da LGP para os conceitos abordados nas várias áreas curriculares, pois é através da competência linguística na própria língua das/os aprendentes que é facilitado o desenvolvimento intelectual. Ora, para isso, tem de ser o acesso a todo o currículo deve ser feito através da LGP, implicando necessariamente professores Surdos das várias disciplinas e professores ouvintes proficientes naquela língua (Programa LGP, Pré-Primário e Básico: 16).

Assim, considero a urgência do aparecimento de cada vez mais intelectuais específicas/os Surdas/os que não imponham a sua verdade como sendo a única, excluindo outras (como aconteceu com a tradição ouvintista), mas sejam capazes de questionar “velhos conceitos, para uma reproblemática de outras vontades políticas e produções da verdade, enfim para o eclodir de novos conceitos condizentes com o ser surdo com suas peculiaridades plenas” (Rezende Júnior & Pinto, 2007: 200).

Como já referi, em Portugal, neste momento, já existem algumas pessoas Surdas com licenciaturas, mestrados e doutoramento. Fazendo minhas as palavras de Rezende Júnior e Pinto (2007), pergunto-me se terá chegado a hora de o discurso Surdo se fazer sentir na forma de aprender/ensinar: “será que a pedagogia cultural surda, modalidade defendida com veemência pelos pesquisadores surdos, terá a esperança de mudar o sistema educacional?” (Rezende Júnior & Pinto, 2007: 200).

A escola tem a responsabilidade do desenvolvimento, formação e preparação do ser humano, mas a sua responsabilidade não se limita à transmissão de conhecimentos: ela deve contribuir para “um salto qualitativo” nas formas de pensamento (Dorziat, 1999: 32). No entanto, a resistência das minorias só é possível mediante um trabalho educacional de consciencialização política feito em parceria por pessoas Surdas e ouvintes (Sousa, Góes, 1999).

Nesse sentido, concordo com Sousa e Góes (1999) quando afirmam que não basta a presença de profissionais Surdas/os na escola se estas/es são obrigadas/os a aceitar as perspectivas de especialistas ouvintes que apenas se preocupam com a «reabilitação» e o acesso à língua majoritária e esquecem/ignoram a cosmovisão Surda. Assim, defendendo que “(...) nous ne pouvions créer une classe bilingue sans la présence d’une personne sourde (...)”²⁹⁹ (Bouvet, 1989: 207) e que a conceção de surdez como um modelo possível de pessoa implica a presença de adultos Surdos na escola (Farge, 2001), considero que essa presença não se deve restringir aos primeiros anos de escolaridade, mas é da máxima importância numa aula de filosofia, com estudantes adolescentes e, daí, igualmente, a urgência de formar docentes Surdas/os de Filosofia uma vez que

“être sourd n’est pas une qualification en soi. Or, on remarque, que parmi les sourds adultes, rares sont ceux qui ont une réelle formation pédagogique: faute d’interprètes à l’université, très peu de sourds ayant le baccalauréat, accèdent à l’enseignement

²⁹⁹ “não poderíamos criar uma aula bilingue sem a presença de uma pessoa surda”.

supérieur et à une formation universitaire adaptée à la pédagogie (sciences de l'éducation ou psychologie, par exemple)”³⁰⁰ (Farge, 2001).

O reconhecimento do estatuto de língua de pleno direito às LG e a aceitação da perspectiva linguístico-antropológica da surdez vem colocar um desafio às ciências Sociais pelos problemas novos que levanta relativamente ao ensino das alunas Surdas e dos alunos Surdos e, contribui, desse modo, para o seu desenvolvimento. Com efeito, colocar em causa a supremacia, na escola, da cultura majoritária – ouvinte – repensar currículos e metodologias de ensino, repensar a relação com o outro, criando, como defendo, novas capacidades de aceitação do outro, obriga a escola a uma aceitação de toda uma cultura e não apenas a encontrar estratégias para colmatar as deficiências de cada aluno/a, individualmente, ao abrigo da figura das ‘necessidades educativas especiais’. Aliás, a criação de “escolas de referência para a educação bilingue de alunos surdos” (Decreto-Lei 3/2008, de 7 de Janeiro de 2008) obriga à criação de novas capacidades de aceitação da alteridade que, no que a esta tese concerne, reveste a forma de uma língua e uma cultura e se reflete na utilização de “metodologias e estratégias de intervenção interdisciplinares, adequadas a alunos surdos” (*idem*, Capítulo V, artigo 23º, ponto 4).

Esta via pressupõe um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Área Curricular de LGP e reclama a presença de um formador/professor de LGP na aula de Filosofia.

Considero, ainda, que a utilização da LG para aprender/ensinar filosofia contribui para a emancipação da comunidade Surda. Com efeito, e acordo com a UNESCO (2003), a diversidade cultural é um valor que é necessário preservar e a educação é um instrumento, e um reflexo, dessa diversidade. E, além disso, defende ainda que o ensino da língua materna deverá incluir o ensino *da* língua e o ensino *nessa* língua.

Fargue (2001), partindo de uma experiência levada a cabo por Bouvet e L’Huillier, defende que a educação bilingue permite uma partilha de saberes e conhecimentos entre profissionais Surdos e ouvintes e o respeito pela especificidade de cada cultura em presença. Esta autora salienta ainda que a particularidade deste tipo de educação reside no facto de cada profissional envolvida/o ter de percorrer meio caminho para poder compreender o outro e a sua cultura. Com este modelo, longe do fechamento sobre si

³⁰⁰ “ser surdo não é uma qualificação em si. Ora observamos que, entre os adultos surdos, raros são os que têm uma formação pedagógica verdadeira; devido à falta de intérpretes na universidade, poucos surdos acedem ao ensino superior e a uma formação universitária adaptada à pedagogia (ciências da educação ou psicologia, por exemplo)”.

próprio de cada um dos mundos, existe, pelo contrário, interação entre eles e, consequentemente, uma melhor integração social (Farge, 2001).

Defendo, com Stoer (2008), a ideia de um/a promotor/a da democracia que depende da implementação do princípio de igualdade de oportunidades (que está na base do sucesso escolar). No entender deste autor, o movimento para a solidariedade e justiça social assenta numa educação inter/multicultural que exige uma atitude e um comportamento inter/multicultural por parte das/os docentes. Esse princípio ético e político de justiça social deve orientar as práticas pedagógicas, mas também a seleção do saber para o currículo. Com efeito, a concretização do princípio de igualdade de sucesso obriga a que exista, no interior da escola, uma confrontação cultural mediante a valorização das culturas das diferentes comunidades, no caso da educação bilingue de estudantes Surdas/os, a valorização da cultura Surda.

Servindo-me das palavras de Dolby (1996), “in the nineteenth century, it was easy for men of science to discover that women were inferior, because they were indeed inferior in the social roles dominated by men – men made them so and women were not usually in a position to argue back effectively or to realize their potential”³⁰¹ (Dolby, 1996: 270), considero ser possível aplicá-las, *mutatis mutantis*, à relação pessoas Surdas/pessoas ouvintes. Tal como em relação à diferença de género, as diferenças físicas entre pessoas Surdas e pessoas ouvintes mantêm-se, mas, tal como atualmente homens e mulheres são educados para exercerem de forma igual as suas capacidades, isso deverá ser feito, efetivamente, em relação à educação de crianças e jovens Surdas/os. Trata-se do respeito pelo princípio da igualdade das inteligências (Benvenuto, 2008; Rancière, 2010).

O trabalho na disciplina de Filosofia pressupõe um trabalho interdisciplinar com a disciplina de Área Curricular de LGP e reclama a presença de um(a) formador(a)/professor(a) de LGP na aula de Filosofia, à semelhança (salvas as devidas diferenças) da experiência levada a cabo por Bouvet e L’Huillier e descrita por Fargue (2001), como referi atrás. Considero, ainda, que a utilização da LG para aprender/ensinar filosofia contribui para a emancipação da comunidade Surda, como referi. Se se constatar essa realidade, após a elucidação do conceito em LGP, será a vez de o registar, em vídeo e, através do respetivo termo, em LP. Entre as duas línguas

³⁰¹ “no século XIX, era fácil aos cientistas descobrirem que as mulheres eram inferiores, porque elas eram. Na verdade, inferiores nos papéis sociais dominados por homens – os homens faziam-nos assim e, normalmente, as mulheres não estavam em posição de rebater ou realizar o seu potencial”.

existiria, então, um permanente vaivém que daria às alunas Surdas e aos alunos Surdos uma visão enriquecida e mais completa do real.

A utilização da LGP para dizer/fazer Filosofia em contexto de surdez – confronto entre duas línguas naturais – parece-me constituir um processo simultaneamente sociopolítico e pedagógico e possui um aspeto libertador (Derrida, 1990b). Parafraseando Derrida (1990b), que a propósito da justificação apresentada por Descartes para escrever em francês o *Discours de la Méthode*, afirma que esse ato “semble délivrer d’une violente contrainte, celle de la langue latine, et remettre en question le privilège de ceux auxquels la compétence linguistique (du côté du latin) assurait un grand pouvoir”³⁰² (Derrida, 1990b: 298), poder-se-á dizer que também a realização do discurso filosófico em LGP liberta da coerção da LV e questiona o privilégio daqueles a quem a competência linguística (numa LV) assegura um grande poder.

Assim, considero expectáveis algumas consequências em diferentes áreas. Num plano académico, espero que este trabalho se constitua como incentivo para novas investigações com outros conceitos filosóficos e outras abordagens metodológicas. Com efeito, os conceitos foram selecionados em função da nossa anterior experiência profissional, no entanto, muitos outros existem sem correspondência de um signo gestual *standard* e o seu estudo seria enriquecedor quer para a filosofia, quer para a LGP.

Para além deste aspeto académico da investigação, considero que esta tese poderá vir a ter, simultaneamente, consequências na comunidade Surda, contribuindo para o desenvolvimento e fortalecimento de uma maior consciência dos recursos da LGP. Com efeito, considero que este trabalho, que foi feito em parceria com um grupo de gestuantes Surdas/os, vai ao encontro de outros trabalhos sobre a LGP, apresentados nesta faculdade, realizados por gestuantes Surdas/os que comigo colaboraram na realização desta tese e apresentaram dissertações de Mestrado e teses de Doutoramento.

Mas não só na comunidade Surda. Alargar o trabalho de colaboração desenvolvido durante este processo de investigação será uma consequência que desejamos seja enriquecedora para ambas as comunidades: maior/melhor conhecimento da cultura Surda e da LGP e maior/melhor conhecimento da cultura Portuguesa e da LP.

³⁰² “parece libertar de uma coerção violenta, a da língua latina, e questionar o privilégio daqueles a quem a competência linguística (em latim) assegurava um grande poder”.

Também no contexto da educação de Surdos espero que este trabalho contribua para o reconhecimento da comunidade e da cultura Surdas, conduzindo a uma visão diferente das/os estudantes Surdas/os, tanto a nível da comunidade escolar como dos próprios documentos legais; considero que a perspetiva sobre a LGP defendida nesta tese pode contribuir para uma mudança de estatuto das/os estudantes Surdas/os, isto é, que estas/es passem a ser consideradas/os não como estudantes com NEE, mas como membros de uma minoria sociolinguística, não sendo a LGP vista como forma de ultrapassar uma «dificuldade» física das/os estudantes, mas como uma questão cultural.

Além disso, defendo que, de tudo o que foi dito, decorre como consequência, a necessidade de alteração do sistema de avaliação das/os estudantes Surdas/os. Com efeito, especialmente na disciplina de Filosofia, esta deverá ser simultaneamente feita em LGP e em LP, concretizando, desse modo, um bilinguismo/biculturalismo efetivos. Também ao nível da formação de docentes de Filosofia são expectáveis algumas consequências: formação de docentes Surdas/os de Filosofia e/ou docentes ouvintes de Filosofia que sejam gestuantes fluentes/competentes de LGP.

Com efeito, a criação de neologismos decorre naturalmente da existência de filósofas/os Surdas/os, isto é, de pessoas que pratiquem a filosofia, mas isso implica que as/os estudantes Surdas/os no ensino secundário tenham acesso a aulas de Filosofia que, respeitando o rigor da disciplina, atendam às características específicas dessas/es estudantes, o que as/os poderá vir a motivar para prosseguirem estudos nessa área no ensino superior. Considero que desse modo será possível esperar a existência de docentes Surdas/os de Filosofia.

Defendo, por outro lado, que a formação de docentes ouvintes de Filosofia, gestuantes fluentes em LGP é desejável na medida em que lhes permite o acesso a uma cosmovisão diferente e as/os obriga a repensar conceitos filosóficos de tal modo «naturalizados» que fazem esquecer que a verdade é “um exército móvel de metáforas, de metonímias, de antropomorfismos, numa palavra, uma soma de relações humanas que foram poética e retoricamente intensificadas, transpostas e adornadas e que depois de um longo uso parecem a um povo fixas, canónicas, vinculativas: as verdades são ilusões que foram esquecidas enquanto tais, metáforas que foram gastas e que ficaram esvaziadas do seu sentido” (Nietzsche, 1997: 221).

Gostaria, com este trabalho, de ter pensado e habitado “Babel babelicamente”, isto é, opondo-me “às políticas de identificação e governo da diferença (...) problematizando as

retóricas da diversidade que atravessam os discursos educativos e culturais contemporâneos e que não fazem outra coisa a não ser garantir a boa consciência das práticas institucionais e criar a ilusão de que estão se produzindo transformações substanciais” (Skliar & Larossa, 2001: 12).

Referências bibliográficas

- Adam, Robert (2015). Dissemination and Transfer of Knowledge to the Deaf Community. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll & Gary Morgan (Eds.). *Research methods in sign language studies. A practical guide* (pp. 41-52). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Afonso, Carlos (2008). *Reflexões sobre a Surdez. A problemática específica da Surdez*. V. N. Gaia: Gaialivro.
- Ali, Suki, Campbell, Kirsten, Branley, Duncan & James, Robert (2007). Politics, identities and research. In Clive Seale. *Researching Society and Culture* (2ª edição pp. 21-32). L. A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.
- Alston, W.P. (1972). *Filosofia da Linguagem*, Rio de Janeiro: Zahar.
- Amaral, Maria Augusta, Coutinho, Amândio, & Delgado Martins, Maria Raquel. (1994). *Para uma gramática da língua gestual portuguesa*. Lisboa: Ed. Caminho.
- Aristóteles (1985). *Organon. I Categorias. II Periérmeneias*. Lisboa: Guimarães Editores.
- Aristóteles (1998a). *Política*. Lisboa: Vega Limitada.
- Aristóteles (1998b). *Retórica*. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.
- Armstrong, David, F. & Wilcox, Sherman, E. (2007). *The gestural origin of language*. Oxford, New York: Oxford University Press.
- Aspis, Renata Pereira Lima (2004). O Professor de filosofia: o ensino de filosofia no ensino médio como experiência filosófica. *Cadernos Cedes*, Campinas, 24 (64), 305-320. Retirado de <http://www.cedes.unicamp.br>), em 17 de dezembro de 2012.
- Austin, John L. (1957). A plea for excuses: the presidential adress. *Proceeding of the Aristotelian Society*. New Series 57, 1-30. Retirado de <http://www.jstor.org/stable/4544570>).
- Back, Les (2007). Reading and Writing Research. In Clive Seale. *Researching society and culture* (pp. 397-408). L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.
- Baker, Charlotte (1976). What's not in the Other Hand in American Sign Language. *Papers from the 12th Regional Meeting*. Chicago: Linguistic Society.
- Bally, Charles (1965). *Linguistique Générale et Linguistique Française*. 4ª edição. Éditions Francke Berne.

- Balosetti, Margot (2011). Les Sourds et l'écrit: approches théoriques et méthodologiques. *Linguistics* 2011.
- Balvet, Antonio, Courtin, Cyril, Boutet, Dominique, Cuxac, Christian, Fuselier-Souza, Ivani, Garcia, Brigitte, L'Huillier, Marie Thérèse, Sallandre & Marie-Anne (2010). *The Creagest Project: a digitized and annotated corpus for french sign language (LSF) and natural gestural languages*. LREC 2010, May 2010, Valetta, Malta. 2010, 469-475. Retirado de https://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2010/pdf/356_Paper.pdf.
- Barthes, Roland (1964). Éléments de Sémiologie. In *Communications*, 4, 91-135. Retirado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/comm_0588-8018_1964_num_4_1_1029.
- Battison, Robbin (2003). *Lexical Borrowing in American Sign Language*. Silver Spring, Md: Linstok Press.
- Bauman, H-Dirksen (2008). Listening to phonocentrism with Deaf eyes: Derrida's mute philosophy of (sign) language. *Essays in Philosophy*, 9 (1), Art. 2. Retirado de <http://commons.pacificu.edu/eip/vol9/iss1/2>.
- Bauman, H-Dirksen & Murray, Joseph (2009). Reframing: From hearing loss to Deaf gain. *Deaf Studies Digital Journal* 1, Fall 2009. Retirado de <http://dsdj.gallaudet.edu>.
- Bébian, Roche-Amboise. Essay on the Deaf and natural language, or introduction to a natural classification of ideas with their proper signs in Lane, Harlen (ed). 2006. *Deaf experience* (127-160). Washington: Gallaudet University Press.
- Benjamin, Walter (2004). The task of the translator. An introduction to the translation of Baudelaire's *Tabelaux Parisiens*. In Laurence Venuti (ed.) *The translation studies reader* (pp. 15-25). London, New York: Routledge.
- Benvenuto, Andrea (2008). De l'égalité des intelligences à l'anti-pédagogie de la surdité. *Les carnets de La Persagotière* 7|2008.
- Benvenuto, Andrea (2010a). *Qui n'attendait pas qui?* Professeur entendand, élève sourd: l'aléa d'un rapport inattendue. In Marc Derycke & Michel Peroni (dir.). *Figures du Maître Ignorant: Savoir et émancipation* (pp. 101-115). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.
- Benvenuto, Andrea. (2010b). O que os alunos Surdos ensinam à filosofia?. In Leoni Henning (Org). *Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico-educacional. Debate contemporâneo sobre a educação filosófica* (pp.323-349). Londrina: Eduel.
- Bergson, Henri (1959). *L'évolution créatrice*. 86^a edição. Paris: Presses Universitaires de France.

- Bergson, Henri (1960). *La pensée et le mouvant: essais et conférences*. 35^a ed. Paris: Presses Universitaires de France.
- Blondel, Marion & Tuller, Laurice (2000). La recherche sur la LSF: un compte rendu critique. *Recherches linguistiques de Vincennes* 29|2000 (29-54), retirado de <http://rlv.revues.org/1197>, em 11 octobre 2012.
- Bossard, Bruno (2002) Problèmes posés par la reconnaissance de gestes en langue des signes. *Recital* 2002|24-27 juin 2002. Retirado de <http://www.loria.fr/projets/JEP-TALN/actes/Recital/pleniere/bossard.pdf>.
- Bourdieu, Pierre, Chamboredoun, Jean-Claude & Passeron, Jean-Claude (2000). *A profissão de sociólogo. Preliminares epistemológicas*. 2^a edição. Petrópolis, Vozes.
- Bourdieu, Pierre, (2007). Compreender. In Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredoun & Jean-Claude Passeron. *A Miséria do Mundo*. 6^a edição (pp. 693-732). Petrópolis: Editora Vozes
- Boutet, Dominique & Garcia, Brigitte (2006). Finalités et enjeux linguistiques d'une formalisation graphique de la langue des signes française (LSF). *GLOTTOPOL* 7. Retirado de <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.
- Boutet, Dominique & Cuxac, Christian. 2008. Avant-Propos *Cahiers de linguistique analogique* 5. (3-15). Retirado de https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/607592/filename/Avant-Propos_Cahiers_de_Linguistique_Analogique_nA_5_Boutet_Cuxac.pdf.
- Boutora, Leïla (2002), *Les stratégies d'interprétation réfléchie en langue des signes française*, Mémoire de maîtrise des Sciences du Langage, Université Paris VIII.
- Boutora, Leila (2008). *Fondements historiques et implications théorique d'une phonologie des langues des signes – Étude de la perception catégorielle des configurations manuelles en LSF et réflexion sur la transcription des langues des signes*. Thèse Pour obtenir le grade de Docteur en Sciences du Langage. Linguistics. Université de Paris VIII. Vincennes-Saint Denis.
- Bouvet, Danielle (1989). *La parole de l'enfant sourd. Pour une éducation bilingue de l'enfant sourd*, Paris: PUF.
- Bouvet, Danielle (2011). *Le corps et la métaphore dans les langues gestuelles: à la recherche des modes de production des signes*. Paris: Harmattan.
- Braffort, Annelies (2002). Research on computer science and sign language: Ethical aspects. In Waschmuth, Ipke & Sowa Timo (eds). *Gesture and sign language in human-computer interaction*. International Gesture Workshop, GW 2001 London, UK, April

18-20, 2001. Revised Papers, 1-8. Berlim: Springer. Retirado de http://download.springer.com/static/pdf/60/bok%253A978-3-540-47873-7.pdf?auth66=1416402373_70810950a54e527b93a64294cf04feba&ext=.pdf

Braffort, Annelies, Chételat-Pelé, Emilie & Segouat, Jérémie (2011) Corpus de langue des signes: situer les biais des méthodes d'annotation et d'analyse, *Corpus* [En ligne], 10 | 2011, pp. 25-40. Retirado de <http://corpus.revues.org/1992> em 5 novembro 2014.

Burgat, Sandrine (2008). *Un cas spécifique de bilinguisme: l'enfant sourd locuteur de la langue des signes qui apprend à lire et à écrire en français*, retirado de <http://www.msh-m.fr/diffusions/rusca/rusca-langues-litteratures/Colloque-2008-Enfance-s-et/Articles,268/Un-cas-specifique-de-bilinguisme-l>.

Burke, Teresa B. (2007). Seeing philosophy: Deaf students and Deaf philosophers. *Teaching Philosophy* 30:4, 443-451.

Burke, Teresa. (2015) Doing philosophy in American Sign Language: Creating a philosophical lexicon. Krishnamurthy, Meena (2015). *Featured Philosopher: Teresa Blankmeyer Burke*. 12 de janeiro de 2015. Retirado de <http://politicalphilosopher.net/2015/04/10/featured-philosopher-teresa-blankmeyer-burke/>.

Cabeza, Carmen (2001). Métodos para el análisis lingüístico de las lenguas de señas. *Moenia* 7. *Revista Lucence de Lingüística & Literatura*, 139-164.

Canário, Rui (2005). O Impacte social das ciências da educação. In Albano Estrela, Paulo Sérgio Mendes & João Carlos Chouriço. *O estado da arte em ciências da educação* (pp. 13-28). Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação

Cassin, Barbara (org.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles*. Paris: Éditions du Seuil.

Cassin, Barbara (org.) (2004). *Vocabulaire européen des philosophies: Dictionnaire des intraduisibles*. Entretien avec Barbara Cassin, réalisé par Colette Briffard, © juin 2006 pour l'édition électronique, do vocabulaire. Retirado em 8 de abril de 2013, de http://www.revue-texto.net/Dialogues/Cassin_interview.html.

Cassin, Barbara (2009). Les intraduisibles et leurs traductions. *Journal de bord* 14. *Transeuropéennes. Revue internationale de Pensée Critique*. Retirado de http://www.transeuropeennes.eu/fr/articles/83/Les_intraduisibles_et_leurs_traductions.

Cassin, Barbara (2013). Penser en langues, *Trivium* 15|2013, retirado de <http://trivium.revues.org/4768> em 07 janeiro 2016.

- Cassin, Barbara (2013). Les Intraduisibles (entretien avec François Thomas. *Revue des Sciences/Lettres* 1|2013. Castellotti, Véronique (2001). Pour une perspective plurilingue sur l'apprentissage et l'enseignement des langues. In Véronique Castellotti (dir) *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 9-37) Publications de l'Université de Rouen.
- Chandler, Daniel (1995a). *Biases of the ear and eye: "Great Divide" Theories, phonocentrism, graphocentrism & logocentrism*. Retirado de <http://visual-memory.co.uk/daniel/Documents/litoral/litoral1.html>.
- Chandler, Daniel (1995b). *The act of writing: a media theory approach*. Aberystwyth: University of Wales.
- Channon, Rachel. (2015). Research methods for studying the form of signs. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, & Gary Morgan (eds.). *Research methods in sign language studies. A practical guide*. (123-140). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Charlot, Bernard (1995). *Les sciences de l'éducation, un enjeu, un défi*. Paris: ESF.
- Chomski, Noam (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Chomsky, Noam (1972a). *Language and mind*. New York: Harcourt Brace Jovanovich Publishers.
- Chomsky, Noam (1972b). *Syntactic Structures*. 10^a edição. Paris: Mouton
- Chomsky, Noam (1981). *Réflexions sur le langage*. Paris: Flammarion
- Chomsky, Noam (1996). *Language and problems of knowledge. The Managua lectures*. MIT Press, Cambridge, Massachusetts London, England.
- Chomsky, Noam (2009). *Cartesian linguistics. A chapter in the history of rationalist thought*. 3^a edição. Cambridge: Cambridge University Press
- Correia, José Alberto (1998). *Para uma teoria crítica em educação. Contributos para uma reorientação do campo educativo*. Porto: Porto Editora.
- Cossutta, Frédéric (1998). *Didáctica da filosofia. Como interpretar textos filosóficos*. Lisboa: Asa.
- Crasborn, Onno (2015). Transcription and notation methods. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, & Gary Morgan (eds.). *Research methods in sign language studies. A practical guide*. (pp. 74-88). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Cummins, Jim. & Danesi, Marcel (1990). *Heritage Languages – The development and denial of Canada's linguistic resources*, Montréal, Québec: La maîtresse d'école inc.

- Cuxac, Christian (1993). Iconicité des langues des signes. *Fait des Langues* 1, 47-56. Retirado em 4 de junho de 2009 de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/flang_12445460_1993_num_1_1_1034.
- Cuxac, Christian (1998). Constructions de Références en Langue des Signes Française. Les voies de l'iconicité. *Sémiotiques* 15, 85-105.
- Cuxac, Christian (2000). Compositionnalité sublexicale morphémique-iconique en langue des signes française. *Recherches linguistiques de Vincennes* 29/2000. Retirado em 11 outubro 2012 de <http://rlv.revues.org/1198>.
- Cuxac, Christian (2001). Les langues des signes: Analyseurs de la faculté de langage. *Aile – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*. 15|2001, 11-36. Retirado de <http://aile.revues.org/536>.
- Cuxac, Christian (2003a). Iconicité des langues des signes: Mode d'emploi. Monneret, Philippe (dir.), *Cahiers de Linguistique Analogique* 1/2003, 239-264. Retirado de <https://drive.google.com/viewerng/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbXNjYWWhpZXJzbGluZ3Vpc3RpcXVIYW5hbG9naXF1ZXxneDo0YTU3OWEzYmQ5Mzk0ZmE0>.
- Cuxac, Christian (2003b). Présentation. *Langue Française*, 137|2003, 3-11. Retirado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1053.
- Cuxac, Christian (2003c). Langue et langage: un apport critique de la langue de signes française. *Langue Française*, 137|2003, 12-31. Retirado de http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1054.
- Cuxac, Christian (2004). Phonétique de la LSF: une formalisation problématique. *Sillexicales* 4|2004, 93-114. Université de Lille.
- Cuxac, Christian (2007). Une manière de reformuler en langues des signes française. *La Linguistique* 1| 2007, 43, 117-128.
- Cuxac, Christian (2014). Langue des signes: une modélisation sémiologique. In Andrea Benvenuto e Didier Séguillon (dir.). *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation. Le Dossier Surdités, langues, cultures, identités: recherches et pratiques*. 68-80. Ed. de l'INS HEA.
- Cuxac, Christian & Antinoro-Pizzuto, Elena (2010). Émergence, norme et variation dans les langues des signes: vers une redéfinition notionnelle. *Langage et société* 131, 37-53. Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme.

- Cuxac, Christian & Antinoro-Pizzuto, Elena (2010). *Emergence, norme et variation dans les langues des signes (LS): vers une redéfinition notionnelle. Annexes I – II. I - Unités pertinentes dans l'analyse des LS: Exemples Illustratifs d'unités lexématiques (UL) et de structures de transferts II - Outils de notation pour les Langues des Signes: le problème nodal de la représentation des formes*. Retirado de http://www.umr7023.cnrs.fr/sites/sfl/IMG/pdf/CC_EAP_L_S_Janv_31_def-2.pdf.
- Damásio, António R., & Damásio, Hanna (2000). Language and brain. In Karen Emmorey & Harlen Lane (Edts), *The signs of language revisited. An anthology to honor Ursula Bellugi and Edward Klima* (pp. 477-487). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers.
- Delamotte-Legrand, Régine & Sabria, Richard (2001). L'enfant sourd et ses langues: l'unicité des choix en parcours langagiers pluriels. In Véronique Castellotti (dir). *D'une langue à d'autres: pratiques et représentations* (pp. 81-109) Publications de l'Université de Rouen.
- Delaporte, Yves (1999). *Le Rire Sourd. Figures d'humeur en langue des signes. Paroles à rire* sous la direction de Eliane Daphy & Diane Rey-Human, avec la collaboration de Micheline Lebarbier, Inalco, pp. 233-262, 1999, Collection Colloques Langues d'O. Retirado de <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00010476>.
- Delaporte, Yves. (2002). *Les sourds, c'est comme ça! Ethnologie de la surdimudité*. Paris: Édition de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Derrida, Jacques (1972a). Le supplément de copule. La Philosophie devant la linguistique. In Jacques Derrida. *Marges de la Philosophie* (pp. 209-246). Paris: Les Éditions de Minuit
- Derrida, Jacques (1972b). La mythologie blanche. La métaphore dans le texte philosophique. In Jacques Derrida. *Marges de la Philosophie* (pp. 247-324). Paris: Les Éditions de Minuit
- Derrida, Jacques (1972c). Signature événement contexte. In Jacques Derrida. *Marges de la Philosophie* (pp. 365-393). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Derrida, Jacques (1973). Sémiologie et grammatologie. Entretien avec Julia Kristeva. In Jacques Derrida. *Positions* (pp.25-50). Paris: Les Éditions De Minuit.
- Derrida, Jacques (1988). Y a-t-il une langue philosophique?, J. Message, J. Roman & E. Tassin (dir). *Autrement 102*. 30-37. Paris.
- Derrida, Jacques (1990a). La crise de l'enseignement philosophique, Conférence prononcée à Cotonou (Bénin) à l'ouverture d'un colloque international réunissant des

- philosophes africains francophones et anglophones en décembre 1978). Jacques Derrida. *Du droit à la philosophie* (pp. 155-179). Paris: Éditions Galilée.
- Derrida, Jacques (1990b). S'il y a lieu de traduire. I. Les romans de Descartes ou l'économie des mots. In Jacques Derrida. *Du droit à la philosophie* (pp. 283-309). Paris: Éditions Galilée.
- Derrida, Jacques (1990c). Éloge de la philosophie. Entretien entre Jacques Derrida Didier Eribon, Robert Maggiori & Jean-Pierre Salgas publié dans Libération (samedi 21 et dimanche 22 novembre 1981. Jacques Derrida. *Du droit à la philosophie* (pp.499-510). Paris: Éditions Galilée.
- Derrida, Jacques (1990d). Les antinomies de la discipline philosophique. Lettre préface. Lettre préface au volume *La grève des philosophes. École et philosophie* (Paris, Osiris, 1986). Ce livre réunit les textes et les débats du Colloque «Rencontres École et Philosophie» qui s'est déroulé à l'Université de Paris-X, Nanterre, les 20 et 21 octobre 1984. In Jacques Derrida. *Du droit à la philosophie* (pp. 511-524). Paris: Éditions Galilée.
- Derrida, Jacques (2004). Qu'est-ce que la déconstruction? Propos recueillis par Roger-Pol Droit au cours d'un entretien inédit enregistré le 30 juin 1992. *Le Monde*.
- Derrida, Jacques (2006a). *As torres de Babel*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Derrida, Jacques (2006b). *De La Grammatologie*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Descartes, René (1987). *Discurso do método*. Lisboa: Edições 70.
- Deutscher, Guy (2010). *The language glass. Why the world looks different in other languages*. New York: Metropolitan Books
- Dolby, Riki, G.A. (1996). *Uncertain knowledge. An image of science for a changing world*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dorziat, Ana (1999). Bilingüismo e surdez: Para além de uma visão lingüística e metodológica. In Carlos Skliar (Org). *Atualidade da educação bilingue para surdos*, vol.1, (pp. 29-40). Porto Alegre: Mediação.
- Dubuisson, Colette (1993). Signer ou le sort d'une culture, *Nouvelles pratiques sociales*, 6 (1)|1993, 57-68. Retirado de <http://id.erudit.org/iderudit/301196ar>,
- Dubuisson, Colette & Lacerte, Lise (1996). La glose dans la transcription et l'analyse des langues signées. In Colette Dubuisson, & Denis Bouchard (eds). *Les Cahiers Scientifiques de l'ACFAS* 89, 127-142.
- Eco, Umberto (1981). *O Signo*. 2ª edição. Lisboa: Editorial Presença.
- Eco, Umberto (1990). *Os Limites da Interpretação*. Lisboa: Diffel.

- Eco, Umberto (1991). *Semiótica e filosofia da linguagem*. São Paulo: Ática.
- Eco, Umberto (1997). *Recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*. Paris: Éditions du Seuil.
- Eco, Umberto (1989). *Sobre os Espelhos e outros ensaios*. Lisboa: Difel. 204-208
- Eco, Umberto (2010). *Dire presque la même chose, expériences de traduction*. Éditions Grasset e Fasquelle.
- Escosteguy, Ana Carolina. Cartografias *website* de estudos culturais. Retirado de www.pucrs.famecos/pos/cartografias. Publicado em Hohlfeldt, Antonio; Martino, Luiz C.; França, Vera Veiga (org.). *Teorias da comunicação: conceitos, escolas e tendências*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001, pp.151-170.
- Espig, Maria Zélide Andreoli, Prof. Dr. Marcos Roberto Nunes Costa (2006). A filosofia é para escrever? A distância entre o pensar, o falar e o escrever filosofia. *Ágora Filosófica* 6 (1), 49-59. Retirado de <file:///C:/Users/ACCTORRES/Downloads/3262.pdf>.
- Fairclough, Norman (1995). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. London, New York: Longman.
- Fairclough, Norman (2009). Language, reality and power. In Johnathan. Culpeper, Francis Katamba, Paul Kerswill and Ruth Wodak (eds.) *English language and linguistics*. London: Palgrave Macmillan.
- Fargue, Catherine (2001). *Pourquoi travailler en collaboration avec un professionnel sourd* (Mémoire de C.F. présenté au CAPSAIS, juin 2001. Mémoire professionnel). Retirado de <http://atelieroptiona.free.fr/moires/cafa.html>, 1 de abril de 2014.
- Fávero, Maria Helena, Pimenta, Meireluce Leite (2006). Pensamento e Linguagem: a Língua de Sinais na Resolução de Problemas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 19, nº 2. 2006. Retirado em 28/01/2011 de http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000200008&script=sci_arttext&tlng=e
- Fenelon, Jordan, Schembri, Adam, Johnston, Cormier, Kearsy (2015). Documentary and Corpus Approaches to Sign Language Research. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, & Gary Morgan (ed.). 2015. *Research methods in sign language Studies. A practical guide*. (156-172). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Ferguson, Charles (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.
- Ferrarotti (1986). *Sociologia*. Lisboa: Teorema.

- Ferriol, Alejandro Sarbach. *Que se passa en la clase de filosofia?: Hacia una didáctica narrativa y de investigación* (2006) (Tese de doutoramento em Pedagogia) – Faculdade de Pedagogia, Universidade de Barcelona. Retirado de http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/1352/01.ASF_TESIS.pdf?sequence=1.
- Filmer, Paul, Jenks, Chris, Seale, Clive, Thoburn, Nicholas & Walsh, David (2007). Developments in social theory. In Seale, Clive. *Researching society and culture*, 2ª edição (pp. 33-46). L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.
- Fillmore, Charles (1982). Linguistics in the morning calm. Selected papers from SICOL – 1981 (pp. 111-137). The Linguistics Society of Korea (ed). Seoul: Hanshin Publishing Company.
- Foucault, Michel (1969). *L'Archéologie du Savoir*. Editions Gallimard.
- Foucault, Michael (1978). *Microfísica del Poder*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Franco, Monique (1999). Currículo & emancipação. In Carlos Skliar (Org), *Atualidade da educação bilingue para surdos*, vol.1 (pp. 213-224). Porto Alegre: Mediação.
- Frege, Gottlob (1973). Sobre sentido e referência. In Gottlob Frege. *Estudios sobre semântica* (pp. 48-84). Barcelona: Ariel.
- Frehse, P. (2007). *Psicanálise e surdez: metáforas conceituais da subjetividade em Libras*. Curitiba, 2007. (Dissertação de Mestrado em Letras – área de concentração: Estudos Linguística) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná. Retirado em 24 de janeiro de 2013, de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/11336/disserta%c3%a7%c3%a3o%20-%20Priscila%20Frehse%20Pereira.pdf?sequence=1>.
- Frétygné, Cécile. (2008). La métaphore: Une question philosophique. *Mag Philo*. Retirado em Junho 15, 2009 de http://www.cndp.fr/magphilo/philo22/article1_fretigne.htm.
- Furth, Hans G. (1966). *Thinking without language: Psychological implications of deafness*. New York: Free Press.
- Fusellier-Souza, Ivani (2006). Processus de creation et de stabilization lexical en langues des signes (LS) a partir d'une approche sémiogénétique. *GLOTTOPOL*, 7|2006, 72-95. Retirado de http://glottopol.univ-roen.fr/telecharger/numero_7/gpl7_04fuselliersouza.pdf.
- Fusellier-Souza, Ivani & Coelho, Orquídea (2010). *Le Maître Ignorant* revisité sous l'angle de la surdité. In Marc Derycke e Michel Peroni (dir.). *Figures du Maître*

Ignorant: *Savoir et émancipation* (pp.117-145). Saint-Étienne: Publications de l'Université de Saint-Étienne.

Garcia, Brigitte e Perini, Marie (2010). Normes en jeu et jeu des norms dans les deux langues en présence chez les sourds locuteurs de la Langue des Signes Française. *Langage et Société*, 131, 75-93. Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.

Garcia, Brigitte (2010). *Sourds, surdité, langue(s) des signes et epist mologie des sciences du langage. Problématiques de la scripurisation et modélisation de bas niveaux en langue des signes française (LSF)* (Dossier présenté pour l'obtention du diplôme d'Habilitation   Diriger des Recherches. Volume I: mémoire de synthèse. Université de Paris 8). Retirado de

Garcia, Brigitte; Sallandre, Marie-Anne; Schoder, Camille & L'Huillier, Marie-Thérèse (2011). Typologie des pointages en Langue des Signes Française (LSF) et problématiques de leur annotation. *TALN 2011, Montpellier, 27 juin - 1er juillet 2011 – Atelier DEGELS2011. Actes du premier défi geste langue des signes, DEGELS2011, Montpellier, France, 1er juillet 2011. Proceedings of the First DEGELS Workshop, DEGELS2011, Montpellier, France, 1st July 2011*, 107-119.

Gex, Maurice (1968). *Logique Formelle*, 3^a edi  o. Neuchâtel:  ditions du Griffon.

Giddens, Anthony (1991). *The consequences of modernity*. Cambridge: Polity Press.

Grácio, Rui Alexandre. 1998. Consequências da Retórica. Para uma Revaloriza  o do M ltiplo e do Controverso. Coimbra: P  de P gina.

Grosjean, François (1982). *Life with two languages. An introduction to bilingualism*. Cambridge, Massachusetts, Londres: Harvard University Press.

Grosjean, François (1996). Living with Two Languages, Chapter. In Ila Parasnis (Ed.). *Cultural and language diversity and the deaf experience* (pp. 20-37). Cambridge: Cambridge University Press.

Grosjean, François (2000). Lo derecho de los niños sordos a crecer biling es. *El Bilinguismo de los Sordos I* (4), 15-18. Retirado de http://www.adas.org.ar/el_ni%C3%B1o_sordo.pdf.

Guitt ny, Pierre. Langue, pidgin et identit . *GLOTTOPOL* –7|2006, 8-23. Retirado de <http://www.univ-rouen.fr/dyalang/glottopol>.

Hanke, Thomas (2002). *iLex – A tool for Sign Language Lexicography and Corpus Analysis*. Retirado de http://www.researchgate.net/publication/228577669_iLex-A_tool_for_sign_language_lexicography_and_corpus_analysis.

- Harding, Sandra (1991). *Whose Science? Whose knowledge? Thinking from women's lives*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Harding, Sandra (1993). *The Science Question in Feminism*. Ithaca, London: Cornell University Press.
- Hegel, G. W. Friedrich. Informes Pedagógicos. Acerca da Exposição de la filosofia en los Gimnasios. Un informe privado para el consejero escolar superior del reino de Baviera Inmanuel Niethammer. Nuremberg, 23 de octubre, 1812. *Escritos pedagógicos*, (pp. 59-71), retirado em 05 de janeiro de 2013, de <http://www.gutenscape.com/documentos/a456f080-e9cb-4229-9861-6a43118ee551.pdf>.
- Hegel, G. W. Friedrich. Informes Pedagógicos. Acerca da Exposição de la filosofia en las Universidades. Carta ostensible al Consejero del Gobierno real de Prusia y Profesor Friedr. v. Raumer. Nuremberg, 2 de agosto de 1816. *Escritos Pedagógicos*, (pp. 81-87, retirado em 05 de janeiro de 2013, de <http://www.gutenscape.com/documentos/a456f080-e9cb-4229-9861-6a43118ee551.pdf>.
- Heidegger, 2000, *Carta sobre el Humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hessen, Johannes (1973). *Teoria do Conhecimento*, Coimbra: Arménio Amador Editor, Sucessor.
- Hill, Joseph, C. (2015). Data Collection in Sociolinguistics. Eleni Orfanidou, Bencie Woll, e Gary Morgan (ed.). 2015. *Research methods in sign language studies. A practical guide* (pp. 193-205). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Jakobson, Roman (2008). *Six lessons sur le son et le sens*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- Jamet, Denis (1999). L'image du corps dans les langues ». L'ALEPH – Philosophies, Arts, Littératures 2 (2), 10 19.
- Jeggli, M. Francis (2003). L'Interprétation Français/LSF à l'Université. *Langue Française* 137, 114-123. Retirado de http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1060. doi : 10.3406/lfr.2003.1060
- http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_2003_num_137_1_1060.
- Johnson, Mark (1987). *The body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason*. Chicago, London: The University of Chicago Press.
- Kant, Immanuel (1985). *Crítica da razão pura*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Kant, Immanuel (2002). *A paz perpétua e outros opúsculos*. Lisboa: Edições 70.
- Kant, Immanuel (2009). *Lógica*. Lisboa: Edições Texto & Grafia Lda

Kelly, Moira, Reserch design and Proposals. *In* Clive Seale (2007). *Researching society and culture*, 2ª edição 129-142. L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.

Klima, Edward S. e Bellugi, Ursula (1979). *The signs of language*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

Kress, Gunther (1997). Considerações de carácter cultural na descrição linguística: para uma teoria social da linguagem *in* Emília Ribeiro Pedro (org.). 1997. *Análise crítica do discurso* (pp. 44-76). Lisboa: Editorial Caminho.

Kyle, Jim (1999). O ambiente bilíngüe: Alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. *In* Carlos Skliar (Org.), *Actualidade da educação bilingue para Surdos*, vol.1, (pp. 15-26). Porto Alegre: Mediação.

L'Épée, Charles-Michel de (1784). The true method of educating the deaf, condirmed by much experience (La véritable manière d'instruire les sourds et muets, confirmé par une longue expérience, 1784). *In* Lane, Harlen (ed). 2006. *Deaf experience* (49-72). Washington: Gallaudet University Press.

Ladd, Paddy (2010). *Understanding deaf culture. In search of deafhood*. Multilingual Lda.

Lakoff, George. (1987). *Women, fire, and dangerous things - What categories reveal about the mind*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, George & Johnson, Mark (2003). *Metaphors we live by*. Chicago, Londres: University of Chicago Press.

Lane, Harlen (1991). *Quand l'Esprit Entend. Histoire des Sourds-Muets*. Editions Odile Jacob (versão resumida de *When the mind hears – A history of the Deaf* (1984) Random House.

Lane, Harlen, (1997). *A Máscara da Benevolência. A Comunidade Surda Amordaçada*. Lisboa: Instituto Piaget.

Lane, Harlen (2005). Ethics and Deafness. Ethnicity, Ethics, and the Deaf-World. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education* 10 (3), 291-310).

Lazar, David, Selected issues in the philosophy of social science, pp13-14, *in* Clive Seale (2007). *Researching Society and Culture*, 2ª edição. L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.

Lefebvre-Albaret, François (2010). *Traitement automatique de vidéos en LSF Modélisation et exploitation des contraintes phonologiques du mouvement*. (Thèse de doctorat. Université Toulouse III).

- Lunardi, Márcia. (2001). Cartografando os estudos surdos: Currículo e relações de poder. In Carlos Skliar (Org.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp. 157-168). Porto Alegre: Editora Mediação.
- Lillo-Martin, Diane (1997) The modular effects of sign language acquisition. Marc Marschark; Patricia Siple; Diane Lillo-Martin; Ruth Campbell & Victoria Everhart, *Relations of language and thought. The view from the sign language and deaf children* (pp. 62-109). Oxford University Press.
- Liotard, Jean-François (1987). *O pós-Moderno explicado às crianças*. Lisboa: Publicações Dom Quixote
- Markowicz, Harry (1979). La Langue des Signes: réalité et fiction. *Langages* 56, 7-12.
- Marnoto, Isabel (coord.) (1990). *A Didáctica da Filosofia*. Universidade Aberta.
- Marschark, Marc, e Everhart Victoria S. (1997). Relations of language and cognition: what do deaf children tell us?. In Marc Marschark; Patricia Siple; Diane Lillo-Martin; Ruth Campbell; Victoria Everhart, *Relations of language and thought. The view from the sign language and deaf children* (pp.3-23). Oxford: Oxford University Press.
- Martin Emilie (2005). DESS HANDI. *Nouvelles technologies et handicaps sensorimoteurs «Étude croisée en linguistique et en traitement d'image. Application à un corpus de LSF»*. Universidade de Paris 8.
- Merleau-Ponty, Maurice (2001). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- McLuhan, Marshall (1969). *The Gutenberg galaxy. The making of typographic man*. New York: Signet Books.
- Millet, Agnès (2004). *La langue des signes française (LSF): une langue iconique et spatiale méconnue*. – Lidilem, Stendhal-Grenoble 3. Retirado de [aflit052004](http://www.lidilem.org/revue/revue.php?id=52004).
- Mineiro, Ana; Duarte, Liliana; Carvalho, Paulo; Tebé, Carlos; Correia, Margarita (2009). Aspectos da polissemia nominal em língua gestual portuguesa. *Polissemia* 8, 42-59.
- Mineiro, Ana; Pereira, Joana; Duarte, Liliana & Morais, Isabel (2009). Adding pieces to the Portuguese Sign Language lexicon puzzle: three pilot studies. *Cadernos de Saúde*. Vol 2. Número especial de Línguas Gestuais (pp. 83-98) 2009. Universidade Católica Portuguesa. Retirado de http://www.cadernosdesaude.org/menu/docs/C_Saude_2_Especial_Lingua_Gestual.pdf
- Morford, Jill P. Nicodemus, Brenda, Wilkinson, Erin (2005). Eleni Orfanidou, Bencie Woll & Gary Morgan (ed.). *Research methods in sign language studies. A practical guide* (pp. 210-249). UK: John Wiley & Sons, Inc.

- Morgado, Marta (2011). *Literatura das Línguas Gestuais*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Moore, Donald & Meadow-Orlans, Kathryn (1990). *Educational and developmental aspects of deafness*. Washington: Gallaudet University Press.
- Mota, Sónia Borges Vieira da (1997). A Gramatologia, uma Ruptura nos Estudos sobre a Escrita. DELTA: *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada* vol. 13/2. Agosto 1997. São Paulo.
- Mottez, Bernard (2011). *Les sourds existent-ils?*. Paris: L'Harmattan.
- Nietzsche, Friedrich (1997). Acerca da Verdade e da Mentira no Sentido Extramoral (Verão de 1873). In Nietzsche, Friedrich. *O nascimento da tragédia ou o mundo grego e pessimismo. Acerca da verdade e da mentira em sentido extramoral*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Nunes, Rosa Soares (2005). *Nada sobre nós sem nós: a centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos*. São Paulo: Cortez Editora.
- Nyst, Victoria (2015). Sign Language Fieldwork. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, e Gary Morgan (ed.). *Research methods in sign language studies. A practical guide*. (pp. 107-122). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Oliveira, Rita de Cássia (2009). Metáfora e discurso Filosófico. *Revista Pesquisa em Foco: Educação e Filosofia*, 2|2, 31-43.
- ONU, Assembleia Geral das Nações Unidas (2006). *Anexo do Final report of the Ad Hoc Committee on a Comprehensive and Integral International Convention on the Protection and Promotion of the Rights and Dignity of Persons with Disabilities* (eighth session). Retirado de <http://www.un.org/esa/socdev/enable/rights/ahcfinalrepe.htm>.
- Otoni, Paulo (2002). John Langshaw Austin e a Visão Performativa da Linguagem. DELTA, 18|1. Retirado de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502002000100005&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Padden, Carol, A. (2015). Methods of Research on Sign Language Grammars. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, e Gary Morgan (ed.). 2015. *Research methods in sign language studies. A practical guide*. (pp. 141-155). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Padden, Carol e Humphries, Tom (2006). *Inside Deaf Culture*. Harvard University Press.
- Padden, Carol & Humphrie, Tom (1999). *Deaf in America: Voices from a culture*. Cambridge, London: Harvard University Press

- Parekh, Bhikhu (2002). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory*. Basingstoke & London: MACMILLAN PRESS.
- Peirce, Charles, S. (1978). *Écrits sur le signe rassemblés, traduits et commentés par Gérard Deledalle*. Paris: Éditions du Seuil
- Peirce, Charles, S. (1990). *Semiótica*. 2ª edição. São Paulo: Editora Perspetiva
- Perelman, Chaïm e Olbrechts-Tyteca, Lucie (1988). *Traité de l'argumentation. La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Édition de l'Université de Bruxelles.
- Perlin, Gládis T.T. (2001). Identidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp. 51-73). Porto Alegre: Mediação.
- Perniss, Pamela (2015). Collecting and analyzing sign language data: video requirements and use of annotation software. In Eleni Orfanidou, Bencie Woll, & Gary Morgan (eds.). *Research methods in sign language studies. A practical guide* (pp. 56-73). UK: John Wiley & Sons, Inc.
- Platão (1941). *Carta Sétima*. Porto: Livraria Educação Nacional.
- Platão (1977). *Fedro*. Lisboa: Edições 70.
- Platão (1987). *Teeteto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Platão (1991). *Górgias*. Lisboa: Edições 70.
- Platão (2001). *Crátilo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Poizat, Michel (1996). *La voix sourde. La société face à la surdité*. Paris: Éditions Métailié.
- Popper, Karl (1988). *Realism and the aim of science*. Londres, Melbourne, Sidney, Auckland, Joannesburg: Hutchinson.
- Popper, Karl (1992). *O Universo Aberto. Pós-escrito à Lógica da Descoberta Científica* – vol II. 2ª edição. Lisboa: Dom Quixote.
- Popper, Karl. (2005). *The logic of scientific discovery*. London, New York: Routledge.
- Pragglejaz Group (2007). MIP: A method for identifying metaphorically used words in discourse. *METAPHOR AND SYMBOL* 22|1, 1-39. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Retirado de http://www.lancaster.ac.uk/staff/eiaes/Pragglejaz_Group_2007.pdf.
- Quadros, Ronice Müller de & Karnopp, Lodenir Becker (2006). Língua de sinais brasileira: Estudos linguísticos. *PERSPECTIVA*, 24, n. Especial, 203-220. Retirado de <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/11262/10758>.
- Quine, Willard. (2004). Meaning and translation. In Laurence Venuti (ed.) *The translation studies reader*. (pp. 94-112). London, New York: Routledge.

- Quipourt, Christine & Gache, Patrick (2003). *Interpréter en Langue des Signes: un Acte Militant?*. *Langue Française*. N° 137, 105-113.
- Rancière, Jacques (2010). *O mestre ignorante. Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Ramada: Edições Pedagogo, Ltd.
- Rapport fin de recherche. Projet n°: LACO 39 (2002). Retirado de <https://www.irit.fr/recherches/TCI/EQUIPE/dalle/cognitique/lscolin/Rapports/RapportFinal/rapportFinal.pdf>.
- Reboul, Olivier (1997). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Press Universitaire de France.
- Renard, Marc (2001). Surdités, Accessibilité et Illettrisme. *Les Cahiers de l'Actif* - N°298-301, 69-80.
- Rezende Júnior, Franklin F. & Pinto, Patrícia L. F. (2007). Os surdos nos rastros da sua intelectualidade específica *In* Ronice Müller de Quadros e Gladis Perlin. *Estudos Surdos II* (pp. 190-211). Petrópolis: Editora Arara Azul.
- Ricoeur, Paul (1983). *A metáfora viva*. Porto: Rés.
- Rudisill, John (2001). The Transition from Studying Philosophy to Doing Philosophy. *Teaching Philosophy* 34/3, 241-271.
- Sacks, Oliver (2002). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Sallandre, Marie-Anne (2001). Va et vient de l'iconicité en langue des signes française. *Aile – Acquisition et Interaction en Langue Étrangère* 15, 3-9. Retirado de <http://aile.revues.org/1405>.
- Sallandre, Marie-Anne (2003). *Les unités du discours en Langue des Signes Française. Tentative de catégorisation dans le cadre d'une grammaire de l'iconicité*. Volume 1. Thèse pour obtenir le grade de Docteur de l'Université Paris 8. Discipline : Sciences du Langage Université Paris VIII.
- Sallandre, Cuxac, (2002). Iconicity in Sign Language Sallandre M.-A. & Cuxac C. (2002): "Iconicity in Sign Language : a theoretical and methodological point of view". In Wachsmuth I. & Sowa T. (eds.) : LNAI 2298, Proceedings of the International Gesture Workshop GW'2001, London. Springer-Verlag, Berlin. 171-180: 178).
- 173-189.
- Salum, Isaac Nicolau (2006). Prefácio à edição brasileira. *In* Ferdinand Saussure. *Curso de lingüística geral* (pp.XIII-XXIII). São Paulo: Cultrix.

- Sardinha, Tony Berber (2007). Análise de Metáfora em *Corpora. Ilha do Desterro* 52, 167-199, jan-jun 2007.
- Santos, Boaventura de Sousa (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*.
- Santos, Boaventura de Sousa (1988). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (1999). *Pela mão de Alice. O Social e o Político na Pós-modernidade*. 7ª edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2000). A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2002). Toward a Multicultural Conception of Human Rights. In Berta Hernández Truyol (Ed.). *Moral imperialism. A critical anthology*. New York: New York University Press.
- Santos, Boaventura de Sousa (org.) (2003). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa & Nunes João Arriscado (2004a). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. In Boaventura de Sousa Santos (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 20-51) Porto: Edições Afrontamento.
- Santos, Boaventura de Sousa (2004b). Por uma conceção multicultural de Direitos Humanos. In Boaventura de Sousa Santos (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural* (pp. 331-356). Porto: Edições Afrontamento
- Santos, Miguel Augusto & Swatchen, Lejo (2010). Between Audism and Human Rights: Educating Deaf Selves in the Cultural and the Global. In Miguel Santos & Lejo Swatchen (ed.). *Deafness, language and culture in education. Towards quality standards for student research in europe*. Instituto Politécnico do Porto: Smile Project, 38 (pp.21-64).
- Sapir, Edward (1921). *Language. An Introduction o the Study of Speech*. New York: Hartcourt, Brace and Company. Retirado de <http://www.ugr.es/~fmanjon/Sapir,%20Edward%20-%20Language,%20An%20Introduction%20to%20the%20Study%20of%20Speech.pdf>
- Saussure, Ferdinand de (2005). *Cours de linguistique général*. Paris: Payot.
- Seale, Clive (2007). History of qualitative methods in Clive Seale. *Researching Society and Culture* (pp. 99-114). L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications

- Silva, Augusto Santos e Pinto, José Madureira (1986). *Metodologia das ciências sociais*. Porto: Afrontamento.
- Silverman, David (2007). Research and social theory in Clive Seale. *Researching Society and Culture*. 47-58. L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications 47-58.
- Sim-Sim, Inês (2005). O ensino do português escrito aos alunos surdos na escolaridade básica. In Inês Sim-Sim (Coord.). *A criança surda contributos para a sua educação* (pp. 15-28). Lisboa: Fundação Calouste de Gulbenkian.
- Siple, Patricia (1997). Universals, generalizability, and the acquisition of signed language. In Marc Marschark; Patricia Siple; Diane Lillo-Martin; Ruth Campbell; Victoria Everhart, *Relations of Language and Thought. The View from the Sign Language and Deaf Children*. (pp.24-61). Oxford University Press.
- Souza, Regina Maria de, & Góes, Maria Cecília Rafael. (1999). O ensino para surdos na escola inclusiva: Considerações sobre o excludente conceito da inclusão. In Carlos Skliar (Org.), *Actualidade da educação bilingue para surdos*, vol.1, (pp. 163-187). Porto Alegre: Mediação.
- Skliar, Carlos & Larrosa, Jorge (org.) (2001). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Steiner, George (2002). *Depois de Babel. Aspetos da linguagem e tradução*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Stoer, R. Stephen (2008). Construindo Construindo a Escola Democrática através do Campo da «Recontextualização Pedagógica» In *Educação, Sociedade & Culturas*, 26/2008, 133-147.
- Stoer, Stephen e Magalhães, António (2005). *A Diferença somos nós. A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Afrontamento.
- Stokoe, William C. Jr. (1960). Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication System of the Deaf. *Studies in Linguistics. Occasional Papers 8*. Buffalo, New York: University of Buffalo.
- Stokoe, W.C. (1990). An historical perspective on sign language research: a personal view. In *Sign language research: theoretical issues*, (pp. 1-8) C., Lucas (ed.). Washington DC: Gallaudet University Press.
- Stokoe, W.C.& Marschark.Marc (1999). Signs. Gestures and signs. In Messing, Lynn S. and Campbell, Ruth (eds). *Gesture, speech and signs* (pp. 161-181). New York: Oxford University Press.

Swoyer, Chris, "Relativism", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2010 Edition), Edward N. Zalta (ed.). Retirado de <http://plato.stanford.edu/archives/win2010/entries/relativism/>. - <http://plato.stanford.edu/entries/relativism/supplement2.html>.

Taub, Sarah F (2004). *Language from the body. Iconicity and metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press

Temple, Bogusia & Young, Alys (2004). Qualitative research and translation dilemmas. *Qualitative Reasearch* vol 4 (2), 161-178. Londres, Thousand Oaks, CA e Nova Deli: Sage Publications.

Teske, Ottmar (2001). A relação dialógica como pressuposto na aceitação das diferenças: O processo de formação das comunidades surdas. In Carlos Skliar (Org.), *Um olhar sobre as diferenças* (pp. 139-156). Porto Alegre: Mediação.

Tonkiss, Fran (2004). AnalysingText and Speech: Content and Discourse Analysis. In Clive Seale. *Researching Society and Culture*. L.A, Londres, Nova Deli, Singapura: Sage Publications.

Tozzi, Michel; Baranger, Patrick; Benoît, Michèle & (1992). *Apprendre à philosopher dans les lycées d'aojourd'hui*. Paris: Hachette.

UNESCO (1996). *L'éducation: un trésor est caché dedans. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001159/115930f.pdf>.

UNESCO (1998). *Déclaration universelle des droits linguistiques*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://www.linguistic-declaration.org/versions/frances.pdf>.

UNESCO, (2003). *Vitalité et disparition des langues*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://www.unesco.org/culture/ich/doc/src/00120-FR.pdf>.

UNESCO (2003). *L'éducation dans un monde multilingue. Contextes multilingues: un défi pour les systèmes éducatifs*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728f.pdf>.

UNESCO, (2005). *Convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919.pdf>.

UNESCO (2005). *General Conference at its 33rd session for consideration and decision*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140277E.pdf>.

- UNESCO (2006). *Stratégie intersectorielle de l'UNESCO concernant la philosophie*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001452/145270f.pdf>.
- UNESCO (2007). *La philosophie, une école de la liberté. Enseignement de la philosophie et apprentissage du philosophe: État des lieux et regards pour l'avenir*. Retirado em 05 de janeiro de 2013 de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001536/153601f.pdf>.
- Vaillant, Pascal (1999). Glossaire de sémiotique. Pascal Vaillant. *Sémiotique des langages d'icônes*. Paris: Honoré Champion. Retirado de <http://www.vaillant.nom.fr/pascal/glossaire.html>.
- Vaz, Henrique (2013). As escolas de referência para surdos: quando a língua se configura como meio tradutor, discute-se cidadania. In Orquídea Coelho e Madalena Klein (coord.). *Cartografias da surdez. Comunidades, línguas, práticas e pedagogias* (pp. 217-228). Porto: Livpsic.
- Vereza, Solange (2010). O locus da metáfora: Linguagem, pensamento e discurso. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Letras e Cognição* n° 41, 199-212.
- Verhaegen, Philippe (1994). Image, Diagramme et Métaphore. A propos de l'icône chez C.S. Peirce. *Recherches en communication*, n° 1.
- Vermeerbergen, Myriam (2006a). Past and Current Trends in Sign Language Research. *Langage et Communication* 26, 168-192.
- Vermeerberger, Myriam (2006b). Sign Language: more of the same or not quite?. In Eloína Miyares Bermúdez & Leonel, Ruiz Miyares (eds). *Linguistics in the Twenty One Century* (pp. 59-68). UK: Cambridge Scholar's Press.
- Van Herreweghe, Mieke & Vermeerbergen, Myriam (2014). Flemish-Belgian Sign Language and Dutch: syntactic differences due to a different modality. M. 2. Corpus-based approaches to contrastive linguistics and translation studies. pp. 91-103.
- Viole, Benoît (2013). *La langue des signes des sourds. Langue iconique et systèmes idéogrammatique au cœur du sémiotique*. Conférence à L'école nationale supérieure des mines de Saint-Etienne. 03/04/2013. Retirado de <http://viole.pagesperso-orange.fr/Signes.htm>.
- Watson, John, B. (1970). *Behaviorism*. USA: Norton Library.

WFD World Federation of the Deaf (2007). Statement on the Unification of Sign Languages, retirado de http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/04/Statement-on-the-unification-of-sign-languages-_January-2007_1.pdf.

WFD/SNAD (2009). *Forword to “Deaf people and human rights*. Retirado de <http://www.wfdeaf.org/wp-content/uploads/2011/06/Deaf-People-and-Human-Rights-Report.pdf>.

WFDEAF. Retirado de <http://wfdeaf.org/human-rights/crpd/sign-language>.

WFD, *Sign language*. Retirado de <http://wfdeaf.org/our-work/focus-areas/sign-language>.

WFD Policy (2007). *Education rights for deaf children*. Retirado de [wfdeaf.org/wp-content/uploads/2013/03/Education Rights for Deaf Children_July-2007.pdf](http://wfdeaf.org/wp-content/uploads/2013/03/Education-Rights-for-Deaf-Children_July-2007.pdf).

Wilcox, Phyllis Perrin (2000). *Metaphor in american sign language*. Wasinghton DC: Gallaudet University Press.

Wittgenstein, Ludwig (1987a). *Tractatus logico philosophicus*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Wittgenstein, Ludwig (1987b). *Investigações filosóficas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Whorf, Benjamin Lee (1969). *Linguistique et anthropologie*. Paris: Denoël/Gonthier.

Wrigley, Owen (1996). *The politics of deafness*. Whashington DC: Gallaudet University Press.

Dicionários

Baltazar, Ana Bela (2010). *Dicionário de Língua Gestual Portuguesa*. Porto: Porto Editora.

Blackburn, Simon (1997). *Dicionário de Filosofia*. Lisboa: Gradiva

Ferreira, António Vieira (coord). 1995. *Gestuário*. Língua Gestual Portuguesa. 2ª edição. Lisboa: Secretariado Nacional de Reabilitação.

Mora, José Ferrater (1984). *Dicionário de Filosofia* 4. Q|Z. Madrid: Alianza Editorial, S. A.

Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea. Academia das Ciências de Lisboa (2001). II vol. Verbo.

Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa (2003). Instituto António Houaiss de Lexicografia. Tomo II. Lisboa: Remas e Debates.

Lalande, André (s/data). *Vocabulário-técnico e crítico-da Filosofia*. Porto: Rés.

Legislação e outros documentos legais referenciados

Lei n.º 1/97 1ª Série-A n.º 218, 20/09/1997, Assembleia da República. Quarta revisão constitucional: Reconhecimento da LGP. (*No título III “Direitos e deveres económicos, sociais e culturais”, capítulo III “Direitos e deveres culturais”, Art. 74.º (Ensino), alínea h).*)

Lei n.º 21/2008 de 12 de Maio de 2008

(Primeira alteração, por apreciação parlamentar, ao Decreto –Lei n.º 3/2008, de 7 de Janeiro, que define os apoios especializados a prestar na educação pré -escolar e nos ensinos básico e secundário dos sectores público, particular e cooperativo).

Portugal, Ministério da Educação, *Programa de Filosofia 10º e 11º anos – Cursos Gerais e cursos Tecnológicos*. Formação Geral, homologado em 22/02/2001. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação, 2005. *Orientações para a Leccionação do Programa de Filosofia – 10º e 11º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.

Portugal, Ministério da Educação, Cavaca, Fátima (coord). 2007. *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Educação Pré-escolar e Ensino Básico*.

Portugal, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. Cavaca, Fátima (coord). *Programa Curricular de Língua Gestual Portuguesa. Ensino Secundário*.

Portugal, Ministério da Educação. José Afonso Baptista (Coord.). 2011. *Programa de Português L2 para Alunos Surdos. Ensinos Básico e Secundário*.

Apêndices

Os apêndices serão apresentados em formato DVD.

Apêndice 1. *Corpus*.

Apêndice 2. Ficha de colaboradores e consentimento informado.

Apêndice 3. Pré-teste.

Apêndice 4. Guião da primeira fase.

Apêndice 5. Guião da segunda fase.

Apêndice 6. Transcrições